



**UNIVERSITÉ  
DE GENÈVE**

**FACULTÉ DES LETTRES**

**HISTOIRE DE LA STRUCTURE, DE LA FORME ET DE LA  
CULTURE SCOLAIRES DE L'ENSEIGNEMENT OBLIGATOIRE  
A GENEVE AU XX<sup>E</sup> SIECLE (1872-1969)**



**THÈSE**

présentée à la Faculté des Lettres de l'Université de Genève pour l'obtention du grade  
de Docteur ès lettres

par

Christian Alain MULLER

Sous la direction de M. le Professeur Charles Magnin

Thèse n°619

**GENÈVE**

**2007**



*A Anne, ma muse, et à mes enfants,  
Rourik et Salomé, qui sont avec moi  
comme je suis avec eux, indéfectiblement.*

Membres du jury :

Professeur Charles Magnin, Université de Genève, FPSE, directeur  
Professeur François Walter, Université de Genève, Lettres, président  
Professeur Pierre Caspard, INRP, Service d'histoire de l'éducation à Paris  
Professeur Antonio Novoa, Université de Lisbonne  
Professeur Frank Simon, Université de Gand  
Professeur Fritz Osterwalder, Université de Berne

Mention : Très honorable à l'unanimité du jury (avec les félicitations).

Imprimatur :

La Faculté des lettres, sur le préavis de la commission de MM. Les professeurs susmentionnés autorise l'impression de la présente thèse, sans exprimer d'opinion sur les propositions qui y sont énoncées.

## Remerciements

Cette thèse est l'aboutissement d'une recherche de cinq années menée de front avec les différentes obligations du travail universitaire et celles de l'enseignement secondaire post-obligatoire. A notre avantage, nous avons pu durant ces années bénéficier d'une liberté certaine. Nous la devons pour partie à notre directeur de thèse, le professeur Charles Magnin, qui a fait en sorte que cette liberté soit préservée, conscient qu'il est que le travail scientifique de fond est toujours de longue haleine et qu'il ne peut se départir de cette condition essentielle. D'ailleurs, le rendement de la production scientifique a toujours été à ce prix, n'en déplaise à celles et ceux qui rêvent d'optimiser la science en la soumettant aux principes de gestion du management. En effet, la science occidentale est le produit d'un choix de société fait voici déjà quelques siècles : celui de prendre le risque de subvenir aux besoins d'un groupe d'individus en échange d'un travail spécifique de développement de la connaissance sans savoir *a priori* si la société (et le pouvoir) sera payé en retour. Mais notre gratitude à l'égard de Charles Magnin dépasse la simple question de l'aménagement de notre temps de travail. Historien à l'écoute et intellectuel généreux, il a toujours su trouver le temps de nous prodiguer encouragements, critiques et conseils. Comme directeur de thèse, il a été tour à tour contradicteur, facilitateur et correcteur d'un travail d'enquête qui lui a toujours tenu à cœur et dont il a posé les jalons. Tout cela a été possible grâce à une relation affranchie des rapports hiérarchiques inhérents à la différence des statuts existant dans l'université, ce qui a permis que le dialogue noué entre nous soit strictement d'ordre scientifique.

Notre dette est également grande à l'égard de Pierre Escofet sans qui la sociologie serait restée pour nous un continent mal connu. Or, sans ces apports sociologiques, cette enquête ne serait pas complètement ce qu'elle est au final. Les échanges empiriques et théoriques que nous avons eus ont été nombreux et toujours très fructueux de par leur pertinence scientifique. En outre, ce dialogue nous a intimement convaincu que l'histoire et la sociologie ont beaucoup à faire ensemble sans pour autant se confondre car elles restent chacune au principe de deux métiers distincts des sciences sociales et historiques. Nous voudrions également remercier d'abord, Philippe Savoie dont la sagacité toute historienne a été matière à des réflexions stimulantes au cours de multiples discussions et ensuite, Denise Morin et Héloïse Dürler, autres sociologues de l'éducation, qui par leur intérêt pour nos travaux d'historien, ont aidé au resserrement des analyses exposées ici.

Nous tenons aussi à remercier Astrid Thomann dont les recherches sur la double question de l'orientation professionnelle et de l'orientation scolaire ont été d'une grande importance pour notre enquête, ainsi que François Bos et Gregory Kloos, assistants comme nous au sein du Laboratoire d'histoire sociale et culturelle de l'éducation (LHISCE) de l'Université de Genève animé par Charles Magnin. Leur lecture et leur correction de notre manuscrit ont constitué une aide bienvenue et efficace.

A l'heure du bilan, cette thèse est également le résultat d'une série d'autres soutiens et encouragements à la fois privés, familiaux, tels que ceux de ma mère, ou amicaux, et professionnels, venus notamment de Martine Ruchat ainsi que de Juliette Michaëlis et Eléonore Zottos, les collaboratrices passionnées et toujours très disponibles de la Communauté de Recherche Interdisciplinaire sur l'Education et l'Enfance (CRIÉE). Il est toujours difficile de faire la part des uns et des autres dans une entreprise voulue comme nécessairement personnelle. Pourtant, elle est indéniablement œuvre commune et par là résolument sociale. Alors à tous ceux qui y ont contribué de près ou de loin à cette recherche, nous leur adressons nos remerciements les plus sincères.



## Introduction générale

Anyone who would improve schooling is a captive of history in two ways. All people and institutions are the product of history (defined as past events). And whether they are aware of it or not, all people use history (defined as an interpretation of past events) when they make choices about the present and the future. The issue is not whether people use a sense of the past in shaping their lives but how accurate and appropriate are their historical maps: Are their influences attentive to context and complexity? Are their analogies plausible? And how might alternative understandings of the past produce different visions of the future?

David Tyack and Larry Cuban, 1995<sup>1</sup>

Dire que « l'école est en crise » est une banalité prononcée et répétée quotidiennement depuis quinze ans dans les discours publiques, politiques et professionnels de tous les pays que l'on qualifiait et regroupait sous le terme générique « d'Occident », y compris la Suisse, il n'y a encore pas si longtemps<sup>2</sup>. Précisons que ce que nous qualifions de « crise » part du constat que tous peuvent faire à la seule lumière de la presse quotidienne à savoir que le système éducatif genevois, à l'instar de nombreux autres, est en quasi permanence questionné à la fois sur son fonctionnement et sur son efficacité parce qu'il est perçu comme jamais véritablement en adéquation avec l'état social présent et ceci non seulement dans les débats publics et politiques<sup>3</sup>, mais également dans les débats des professionnels et des scientifiques de l'éducation<sup>3</sup>. Ainsi, nous utilisons ce vocable dans cette seule acception sans pour autant nous prononcer

---

<sup>1</sup> *Tinkering toward Utopia. A Century of Public School Reform* (1995), Harvard University Press, 2003, p. 6.

<sup>2</sup> L'apparition de « la crise » de l'enseignement est plus ancienne de quinze ans encore, mais à partir des années 1990, ce sentiment de « crise » se radicalise autour de deux nouveaux problèmes : l'illettrisme et la violence (Philippe de Lara, « Le présent d'une illusion. Le rêve d'une pédagogie sans école », *Le Débat*, n°110, 2000, p. 192).

<sup>3</sup> Cette impression est largement partagée socialement y compris parmi les hauts commis de l'Etat genevois depuis la fin des années 1960. Par exemple en 1978, la nouvelle secrétaire générale du Département de l'instruction publique, Marie-Laure François, par ailleurs fortement impliquée dans la mise en œuvre du Cycle d'Orientation à Genève, énonce le constat suivant dans une interview publiée dans la presse quotidienne : « Fossé entre les générations, résistance au changement, il y a de tout cela. Je dirai plutôt que les enfants ont changé malgré l'école, qu'ils sont en avance sur elle » (*Journal de Genève*, 18 octobre 1978). Une large majorité du monde politique genevois est également acquiescente à cette idée dans ces années 1970. En effet, dans le projet de loi visant à modifier les objectifs (i.e. finalités) de l'école publique dans la loi sur l'Instruction publique (article 4), les auteurs socialistes n'hésitent pas à affirmer « qu'il faille adapter l'école au monde moderne, cela semble évident » (*Mémorial des séances du Grand Conseil* [désormais *MGC*], 30 mai 1975, p. 1627). Une affirmation jamais véritablement discutée pendant plus d'une année que durent les débats.

maintenant sur le caractère réel de cette « crise », bien que ce terme indique en soi que l'école est redevenue depuis quelques décennies un lieu, une institution qui se trouve au cœur d'enjeux sociaux mettant aux prises des agents dans un conflit suffisamment ouvert et fort pour être ainsi déclaré. Pourtant, un fait demeure : l'institution scolaire n'a jamais pris autant de place dans nos sociétés qu'à l'heure actuelle, et cela en dépit de cette fameuse « crise », au point qu'une société « sans école », chère à Ivan Illich<sup>4</sup>, apparaît comme totalement improbable en l'état<sup>5</sup>. Alors qu'au final la création de ces systèmes d'enseignement est récente à l'échelle de l'histoire humaine puisque aucun, dans la mesure où on peut les catégoriser véritablement comme des systèmes, ne dépasse deux cents ans d'âge. Autrement dit, sous le rapport de l'éducation scolaire, les deux derniers siècles peuvent être lus comme la constitution et le développement de ces systèmes éducatifs, constituant en soi un phénomène rapide et sans précédent historiquement<sup>6</sup>. Le rappel de ces quelques évidences est nécessaire à la fois pour situer chronologiquement la « crise » présente, qui n'est de loin pas aussi ancienne que « l'école », et surtout pour introduire la notion de « système d'enseignement » (et non pas « d'école »)<sup>7</sup>, qui permet du même coup d'inscrire cette enquête historique dans le champ chronologique de l'histoire contemporaine. En effet, une histoire de l'enseignement obligatoire n'aurait eu aucune chance de germer voilà plus d'un siècle et demi dans l'esprit d'un quelconque historien puisque cette obligation légale n'existait alors tout simplement pas<sup>8</sup>, l'idée même de celle-ci ne remontant le cours du temps que de cent années supplémentaires<sup>9</sup>. Enfin, les deux termes, enseignement et système, sont

---

<sup>4</sup> Cf. *Une société sans école*, Paris, Seuil, 1971.

<sup>5</sup> Antonio Viñao Frago fait un constat identique : « Ce fut dans le dernier quart du XX<sup>e</sup> siècle que, dans le cas espagnol, l'institution scolaire a remplacé le travail, la rue et, en grande mesure, le foyer comme lieux de socialisation, d'information et de formation. Ce triomphe arrive au moment même où les fondements de cette institution commencent à être mis en cause [...]. Mais, au moins face à son principal ennemi, le travail des enfants, à l'intérieur ou à l'extérieur de la maison, le triomphe est total » (*Escuela para todos*, Madrid, Marcial Pons Historia, 2004, p. 254).

<sup>6</sup> « The national education system in continental Europe was thus the product of state formation in a transitional period. Its typical forms and objectives were first delineated according to the priorities of the absolutism but were subsequently decisively transformed through bourgeois revolution » (Andy Green, *Education and State Formation. The Rise of Education Systems in England, France and the USA*, Londres, Macmillan Press, 1990, p. 111 ; cf. *ibid.* les trois chapitres précédents sur les origines et la constitution des systèmes scolaires nationaux en Occident, pp. 1-110).

<sup>7</sup> Cf. Pierre Caspard, « The School in Crisis, Crisis in the Memory of School. School, Democracy and Economic Modernity in France from the late Middle Ages to the Present Day », *Paedagogica Historica*, vol. 34, n°3, 1998, pp. 691-710.

<sup>8</sup> Au plan national suisse, l'obligation scolaire n'a été introduite qu'en 1874 lors de la révision de la constitution fédérale de 1848.

<sup>9</sup> En effet, c'est principalement dans le contexte de la Révolution française que se noue fortement, au moins sur le plan idéologique, le rapport entre démocratie et/ou projet révolutionnaire et la nécessité de la diffusion massive des savoirs de l'écrit et/ou de l'éducation scolaire publique car, comme l'analyse Mona Ozouf, « le discours de la régénération [des hommes et de la société] est inséparable d'un discours pédagogique et [...] tous les révolutionnaires ont investi le problème scolaire d'une énorme charge symbolique. A leurs yeux, l'école est le lieu désigné pour faire ces citoyens plus utiles et ces hommes plus heureux que promet la régénération » (in François Furet & Mona Ozouf (dir.), *Dictionnaire critique de la Révolution française*, t. 4 : *Idées*, Paris, Flammarion, 1992, p. 380). Sur les différents projets des révolutionnaires français en matière d'instruction publique, qui ne sont restés d'ailleurs qu'à l'état de projets, cf. Bronislaw Baczko, *Une éducation pour la démocratie. Textes et projets de l'époque révolutionnaire*, Paris, Garnier, 1982. Pour le cas Suisse, cf. Philippe-Albert Stapfer, *Instructions pour les Conseils d'éducation nouvellement institués, données par le Ministre Des Arts et Sciences en janvier 1799*, Lausanne, Chez Henri Vincent imprimeur, 1799, pp. 73-112 ; et pour le cas genevois, cf. Desaussure et Bourrit fils, *Rapport et projet de loi du Comité d'instruction publique, lu à l'Assemblée nationale le 9 août 1793*, Genève, 1793, pp. 3-13.



foncièrement interdépendants car il ne saurait y avoir de crise sans système – social, politique, économique, scolaire ou autre – et inversement.

Parmi les symptômes de cette « crise », le phénomène qui voit depuis une dizaine d'années les systèmes éducatifs connaître des tentatives accélérées de réformes d'envergure variable, en est sans doute une des expressions les plus visibles. Ce mouvement est quasi général et il touche tous les niveaux de l'enseignement, depuis l'école primaire jusqu'à l'Université. La réorganisation des filières, notamment supérieures, et leur harmonisation inter-étatique, la disparition d'écoles et la création de nouvelles ou encore la fusion d'institutions de formation sont les marques institutionnelles de l'accélération, plus ou moins ordonnée, d'une refonte structurelle d'importance variable des systèmes éducatifs en Suisse comme en Europe. Si les processus actuels de transformations des systèmes d'enseignement sont impulsés par un ensemble de problèmes et de besoins à la fois scolaires, sociaux, culturels et économiques issus des sociétés contemporaines, tels que la « démocratisation des études »<sup>10</sup>, « l'égalité des chances »<sup>11</sup>, l'accroissement de la demande économique d'une main-d'œuvre toujours mieux formée, les questions d'efficacité et qualité des systèmes d'enseignement, l'intégration scolaire, sociale et culturelle des immigrés, etc., on fait comme si ces systèmes éducatifs actuels étaient de l'ordre de l'intangible et non pas le produit de l'histoire. Cette perte de « mémoire » et plus encore le défaut d'histoire – au sens scientifique – constituent de notre point de vue une grave perte de sens socialement<sup>12</sup> et scientifiquement<sup>13</sup> partagée.

Ainsi, les transformations actuelles des systèmes de formation sont des productions sociales indexées historiquement<sup>14</sup> et elles relèvent donc du champ scientifique de

---

<sup>10</sup> Cf. Viviane Isambert-Jamati, *Crises de la société, crises de l'enseignement*, Paris, PUF, 1970.

<sup>11</sup> Cf. Charles Magnin, « Le Grand Conseil genevois et l'accès aux études des enfants des classes populaires 1885-1961 », *Revue suisse des sciences de l'éducation : L'expansion des systèmes de formation dans les années 1960 et 1970*, n°1, pp. 13-39.

<sup>12</sup> Sur ce point nous rejoignons l'analyse de Eric J. Hobsbawm : « La destruction du passé, ou plutôt des mécanismes sociaux qui rattachent les contemporains aux générations antérieures, est l'un des phénomènes les plus caractéristiques et mystérieux de la fin du XX<sup>e</sup> siècle. De nos jours, la plupart des jeunes grandissent dans une sorte de présent permanent, sans aucun lien organique avec le passé public des temps dans lesquels ils vivent. Les historiens, dont le métier est de rappeler ce que les autres oublient, en deviennent plus essentiels que jamais en cette fin de deuxième millénaire. Mais, pour cette raison, ils doivent être plus que de simples chroniqueurs, compilateurs ou homme de la mémoire, bien que ce soit aussi une de leurs fonctions nécessaires » (*L'Âge des extrêmes. Histoire du court XX<sup>e</sup> siècle* (1994), Bruxelles, Complexe, 2000, p. 21).

<sup>13</sup> La nécessité de l'historicisation des objets de recherche dans les champs scientifiques des sciences sociales nous apparaît également incontournable mais souvent ignorée au profit d'une volonté de penser le monde social tel qu'il est et pour ce qu'il est en oubliant qu'il est un produit du passé. Souvent le recours à une perspective dite « historique » n'est qu'ornement ou rhétorique visant à la création d'identité ou à des fins de légitimation. Pourtant, comme le rappelle Pierre Bourdieu, cette perspective est essentielle au travail scientifique : « La science sociale, qui est condamnée à la rupture critique avec les évidences premières, n'a pas de meilleure amie pour l'opérer que l'historicisation qui permet de neutraliser, au moins dans l'ordre de la théorie, les effets de la naturalisation, et en particulier l'amnésie de la genèse individuelle et collective d'un donné qui se donne toutes les apparences de la nature et demande à être pris pour argent comptant, *taken for granted*. Mais – et c'est ce qui fait la difficulté extrême de l'enquête anthropologique – l'effet de naturalisation s'exerce aussi, il ne faut pas l'oublier, sur la pensée pensante elle-même : l'incorporation de l'ordre scolastique sous forme de dispositions (*habitus*) peut, on l'a vu, imposer à la pensée des présuppositions et des limitations qui, s'étant faites corps, sont enfouies hors des prises de conscience » (*Méditations pascaliennes*, Paris, Seuil, 1997, p. 217)

<sup>14</sup> Cf. Jean-Claude Passeron, *Le raisonnement sociologique. L'espace non-poppérien du raisonnement naturel*, Paris, Nathan, 1991.

l'histoire et plus particulièrement de l'histoire de l'éducation<sup>15</sup>. En effet, ces évolutions en cours ne peuvent se comprendre que dans une conception évolutive des systèmes, des discours et des pratiques éducatifs, qui ne relèvent ni de l'ordre immanent ni de l'ordre intangible, tant sur le plan géographique que temporel<sup>16</sup>. Depuis la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, ni les systèmes d'enseignement ni les pratiques éducatives ne sont restés immuables, tout au contraire, ils ont évolué par étapes plus ou moins rapides. Des évolutions et des étapes qu'il s'agit d'identifier et d'analyser en terme de processus. En outre, la question de la périodisation de ces transformations entre et au sein d'espaces différents se pose principalement par les liens entre ces mutations à l'ère d'une mondialisation qui, certes, s'accélère, mais qui est un phénomène pluriséculaire<sup>17</sup>.

Si donc les processus actuels de transformations des systèmes d'enseignement dans les pays industrialisés sont générés par un ensemble de problèmes et de besoins à la fois sociaux, culturels et économiques issus de processus travaillant les sociétés contemporaines, l'histoire de l'éducation propose une série de modèles temporels – par un rapport construit entre passé et présent – et spatiaux pour penser les problèmes socio-éducatifs actuels tant des pays dits « développés » que des pays du Sud et de l'Est (instauration de la démocratie, rapport entre l'économie et la formation obligatoire, lutte contre l'illettrisme ou l'analphabétisme, accès des femmes à l'école, transfert de modèles scolaires, etc.)<sup>18</sup>. Ces « problèmes-besoins » génèrent des débats et des analyses contradictoires sur la nature et les moyens des évolutions en cours à un moment où les conflits entre les acteurs sociaux à propos de l'école atteignent une intensité aggravée. Il est donc impératif que la recherche scientifique fondamentale contribue à les comprendre et à les expliciter, notamment dans leurs enjeux sociaux et historiques<sup>19</sup>.

---

<sup>15</sup> Cf. David Tyack et Larry Cuban, *Tinkering toward Utopia. A Century of public School Reform*, Cambridge, Harvard University Press, 1995 ; Jean-Paul Briand et Jean-Michel Chapoulie, *Les Collèges du peuple: l'enseignement primaire supérieur et le développement de la scolarité prolongée sous la troisième République*, Paris, CNRS/INRP/ENS Fontenay-aux-Roses, 1992 ; Antoine Prost, *Histoire de l'enseignement en France 1800-1967*, Paris, Armand Colin, 1968.

<sup>16</sup> Cf. notamment pour le cas de la France : François Furet et Jacques Ozouf, *Lire et écrire. L'alphabétisation des Français de Calvin à Jules Ferry*, 2 vol., Paris, Editions de Minuit, 1977 ; Yves Gauze, *La France à l'école*, Paris, Gallimard, 1992 ; Maurice Crubellier, *L'Enfance et la jeunesse dans la société française (1800-1950)*, Paris, Armand Colin, 1979 ; Jean-François Chanet, *L'École républicaine et les petites patries*, Paris, Aubier, 1996.

<sup>17</sup> Le premier indice microscopique de la mondialisation, mais aux conséquences démographiques massives, est l'unification microbienne du monde qui débute avec la grande peste de 1346-1348, laquelle tua environ un tiers de la population de l'Europe, qui s'achève deux siècles plus tard environ avec la conquête du Pérou par les conquistadores espagnols en 1540, et qui provoqua à terme la disparition de la majorité des populations amérindiennes.

<sup>18</sup> Ainsi, l'histoire est capable de formuler au moins quelques évidences nécessaires et fondamentales sur ces questions ou « problèmes ». Par exemple, comme le remarquent François Furet et Jacques Ozouf, « la transposition mécanique du modèle scolaire de l'Europe occidentale au monde, et notamment au tiers monde, à travers la colonisation et la décolonisation (aux effets identiques sous ce rapport), s'est très souvent soldée par un échec : si bien que la séquence de scolarisation alphabétisation, credo du XIX<sup>e</sup> siècle, et tenue pour évidente il y a encore vingt-cinq ans, apparaît de plus en plus douteuse, si on l'abstrait des autres conditions de la vie sociale » (*Lire et écrire. L'alphabétisation des Français de Calvin à Jules Ferry*, t. 1, Paris, Les éditions de Minuit, 1977, p. 11). Pour un premier bilan de cette question cf. Norberto Bottani, Charles Magnin et Eléonore Zottos (éd.), *L'enseignement secondaire à l'échelle mondiale : bilans et perspectives*, cahier n°14, Actes du colloque de Genève 5-7 septembre 2004, Genève, SRED, décembre 2005.

<sup>19</sup> Parmi les pistes à explorer, les historiens mentionnent deux processus parmi d'autres, observables internationalement, qui se dégagent au regard du rapport entre école et société depuis une vingtaine d'années et qui relèvent de l'histoire dite « du temps présent ». Il s'agit en premier lieu du déplacement des discours scientifiques, politiques, professionnels et publics, qui ont abandonné la question des finalités de l'école pour s'orienter fortement sur la question des résultats de l'école, et plus généralement de

Au fil de ces pages initiales, on aura compris en quoi notre démarche s'inscrit dans les interrogations du présent et comment elle vise à trouver dans le passé, si ce n'est des réponses, au moins une compréhension accrue des problèmes du présent. Une telle ambition épistémologique n'a rien d'original puisqu'elle constitue un des deux axes fondamentaux de la recherche en histoire dans l'analyse des rapports qui unissent passé et présent<sup>20</sup>. Pourtant, elle apparaît éminemment urgente aujourd'hui alors que les discours publics, politiques, professionnels et scientifiques sur « l'école » sont, à peu de chose près, à notre sens, aussi conflictuels qu'inintelligibles. Si cette recherche devait servir à quelque chose, ce serait d'amener grâce à l'histoire un peu plus d'intelligibilité dans les débats du moment tant sur la place publique que dans les milieux scientifiques en contribuant à mieux faire comprendre et à expliquer l'irréductible historicité de la situation présente. De là découle notre projet d'étudier le système d'enseignement genevois, dans sa partie obligatoire, et ses rapports avec la société.

Toute enquête historique a ses limites, celle-ci comme les autres. La première est relative au fait que cette histoire est bornée au seul cas du canton de Genève. Le caractère monographique de l'enquête tient d'abord à l'héritage historique de la constitution des systèmes d'enseignement dans une nation organisée selon un modèle politique fédéral. Ainsi, le projet d'une politique scolaire nationale ayant échoué en 1874 – alors qu'il semble être relancé en ce début de XXI<sup>e</sup> siècle – chaque canton a donc développé son propre système d'enseignement. Cependant, cette diversité ne pourrait être qu'apparente. Cela demande sans doute à être vérifié systématiquement de manière empirique. En outre, sur plus d'un siècle, ces différents systèmes d'enseignement ne sont pas restés figés. Ils ont connu une évolution dont les étapes successives sont repérables chronologiquement pour ce qui concerne tant la Suisse que l'Europe. La périodisation de ces transformations précédentes épouse des mouvements d'une similitude tout aussi saisissante, en dépit de quelques variations, notamment en terme d'organisation des systèmes<sup>21</sup>. La dernière césure chronologique d'envergure remontant à la toute fin des années 1960 dans le cas genevois et ouvrant la période actuelle d'évolution des systèmes d'enseignement marque donc logiquement le point d'aboutissement chronologique de cette recherche. Pour en revenir à ces « coïncidences » de périodisation, elles sont trop belles pour en être véritablement. Au contraire, le fait qu'elles ne soient pas des coïncidences mais les marques d'évolutions globales semblables permet à l'historien d'entrevoir des tendances lourdes de l'évolution des systèmes éducatifs (unification des systèmes, massification de l'enseignement

---

l'éducation (et cela à une échelle internationale, au travers notamment des fameuses enquêtes internationales qui sont avant tout des mesures du rendement scolaire). Ce processus n'est pas à négliger car il a des incidences fortes sur les pratiques et le champ scientifiques (pour le cas de la sociologie de l'éducation en France, cf. Franck Poupeau, *Une sociologie d'Etat. L'école et ses experts en France*, Paris, Raisons d'agir, 2003). En second lieu, l'écart grandissant entre la demande économique en matière de formation et l'insertion socio-économique des moins qualifiés (nationaux ou étrangers) légitime un discours largement répandu socialement sur la prétendue faillite de la mission et de l'efficacité d'une école publique tenue pour responsable de cet état de fait, ce qui renforce à court terme, globalement, la tendance sociale générale consistant à croire que tous les problèmes sont solubles dans une meilleure gestion soit par la maximalisation des règles du marché (offre et demande) – et, spécifiquement, les velléités de privatisation de l'éducation scolaire.

<sup>20</sup> Le second axe étant évidemment la proposition inverse, à savoir l'explication ou la « compréhension », ce qui revient au même, du passé par le présent (cf. Marc Bloch, *Apologie pour l'histoire ou métier d'historien* (1943), Paris, Armand Colin, 1967, pp. 11-16).

<sup>21</sup> Par exemple, si on prend les cas de Genève et de la France, on constate que les projets « d'école unique » sont lancés au niveau politique selon des temporalités identiques (1927 et 1946/1947) sans qu'il y ait un quelconque indice d'une influence dans un sens ou dans l'autre.

secondaire inférieur puis supérieur, « demande » accrue de formation scolaire), mais cela n'apparaît possible que par le recours à l'étude historique. C'est pourquoi en dépit des limites qu'impose la monographie, nous entendons mettre à jour par l'étude des ruptures et des continuités d'un système d'enseignement particulier sur un siècle des dynamiques d'évolution des institutions scolaires qui transcendent les cadres cantonaux et nationaux<sup>22</sup>.

A cette première limite s'en ajoute une seconde qui fait de cette histoire une histoire partielle du système d'enseignement genevois parce que circonscrite à sa seule partie définie légalement comme obligatoire. Cette limitation est un choix inhérent au principe d'économie de la recherche en vertu duquel une histoire fouillée du système d'enseignement genevois dans sa totalité et ses moindres détails n'aboutirait qu'à un affinement et non à une modification profonde des analyses. Ainsi, le choix de s'intéresser avant tout à ce qui correspond aux degrés primaires et secondaires inférieurs du système d'enseignement n'est pas un choix par défaut mais un choix délibéré dont la finalité est l'étude de ce que nous concevons comme le « cœur » du système éducatif et de ses rapports avec l'ensemble de la société.

Enfin, la troisième et dernière limite de l'enquête concerne ses bornes chronologiques. Pour point de départ, nous avons logiquement pris l'année où l'obligation scolaire est décrétée à Genève (1872). Elle résulte en quelque sorte de la période de genèse du système d'enseignement genevois. Celle-ci s'étend des années 1820 à 1870 environ : elle voit d'abord la création d'une offre de scolarisation primaire publique laïque (1834-1835) puis gratuite (1847-1848). Le décret de la scolarité obligatoire (1872-1886) achève ainsi le processus d'institutionnalisation d'une école publique en lui donnant en quelque sorte en bout de course son acte de naissance<sup>23</sup>. A cet acte de naissance succède une seconde période de consolidation, de structuration et de différenciation internes jusqu'à la Première Guerre mondiale (1886-1911). Une troisième période commence alors (1912-1961) que l'on peut qualifier véritablement « d'organique »<sup>24</sup> parce que caractérisée à la fois par une grande stabilité de l'institution et par des relations quasi « symbiotiques » entre le système scolaire et la société jusqu'à la fin des années 1950. Avec la décennie suivante (1962-1977), une première « crise » du système, provoquée principalement par la massification de l'enseignement secondaire inférieur, débouche sur sa réorganisation structurelle partielle, mais elle ouvre, selon nous, plus généralement une nouvelle et quatrième période déterminée par la « crise » montante, et pour ainsi dire larvée durant deux décennies (1978-1993)<sup>25</sup>, puis déclarée du système d'enseignement (1994-2007). Cette recherche questionne avant tout les

---

<sup>22</sup> Le recours à l'analyse comparée, malgré les nombreux obstacles qui la rendent très délicate à réaliser, offre un autre modèle d'investigation des systèmes éducatifs (Wilhelm Frijhoff, « Sur l'utilité d'une histoire comparée des systèmes éducatifs nationaux », *Histoire de l'éducation*, 1982, pp. 29-44). Pour une première tentative conséquente cf. Antonio Nóvoa, *La construction du « modèle scolaire » dans l'Europe du Sud-Ouest (Espagne, France, Portugal). Des années 1860 aux années 1920*, thèse en Histoire, Université Paris IV, 2006, 529 p.

<sup>23</sup> Soit un ensemble structuré dont les éléments sont interdépendants et forment un tout organisé qui va de l'école enfantine à l'Université.

<sup>24</sup> Soit le moment historique où « l'École bourgeoise » fonctionnellement stable règne socialement de manière quasi incontestée et remplit de façon optimale sa fonction sociale, « c'est-à-dire au moment "organique" où l'illusion de la méritocratie scolaire a eu son plein rendement social et symbolique » (Jean-Claude Passeron, *Le raisonnement sociologique. L'espace non-poppérien du raisonnement naturel*, Paris, Nathan, 1991, p. 91).

<sup>25</sup> Le constat de cette « crise » reste néanmoins relativement variable selon les pays européens. Ainsi, elle est diagnostiquée plus tôt dans le cas français (cf. Maurice Crubellier, « L'histoire en crise d'une école en crise », *Histoire de l'éducation*, n° 18, 1983, pp. 29-48).

périodes deux et trois dégagées ici parce que, selon nos analyses, elles permettent non seulement de comprendre à la fois la constitution et le développement du système scolaire genevois mais également ses dynamiques essentielles sur un siècle environ. En arrêtant le travail au seuil des années 1970, il peut sembler présomptueux de vouloir expliquer ainsi la situation présente – à plus de trente ans d'écart – sans mener l'enquête à son terme chronologique logique, soit jusqu'à l'aube de ce XXI<sup>e</sup> siècle. S'il est vrai que ce que nous avons désigné comme la cinquième période mérite sans nul doute une étude en soi, qui nous l'espérons pourra être le prolongement de celle-ci, il n'en demeure pas moins que les traits principaux de la « crise de l'école » prennent racines et sont perceptibles dès les années 1960.

Former le projet de faire une histoire du système d'enseignement suggère de prime abord de s'engager sur la voie d'une histoire institutionnelle. Cela aurait été d'autant plus légitime que dans le cas de Genève cette histoire n'existe tout simplement pas pour le XX<sup>e</sup> siècle, hormis quelques fragments éparés. A ce titre, l'histoire politique et l'histoire des politiques de l'instruction publique sont mieux connues, notamment grâce à la thèse de Charles Magnin<sup>26</sup> qui, si elle ne va pas au-delà de 1950, comble néanmoins par ses précisions sur l'organisation du système scolaire genevois nombre de lacunes dues à cette absence d'histoire institutionnelle. Etude que complète pour partie la thèse de Chantal Berthoud pour la seconde moitié du XX<sup>e</sup> siècle quant aux positions et aux discours des acteurs individuels et collectifs sur le système d'enseignement et les transformations internes de l'enseignement secondaire inférieur entre l'Entre-deux-guerres et le milieu des années 1970 environ<sup>27</sup>. De ce double point de vue, le XIX<sup>e</sup> siècle a suscité beaucoup plus de travaux conséquents<sup>28</sup>. Entamer ou prolonger ces deux types d'histoire aurait été largement justifié dans le cas présent. Pourtant telle n'est pas la voie que nous avons choisie.

Tout en prenant en compte les aspects politiques et institutionnels de son évolution, nous avons cherché à saisir dans son ensemble l'histoire du système d'enseignement dans sa partie obligatoire au moyen d'une histoire sociale et culturelle qui traite conjointement les institutions, les discours et les pratiques au moyen de la multiplication raisonnée de l'échelle des observations, des niveaux d'analyse et des méthodes. Le chemin ainsi pris nous a obligé à nous aventurer dans des espaces encore plus mal connus, et même inconnus, du système scolaire genevois et d'investiguer les domaines suivants : les effectifs selon les degrés et les filières ; l'évolution pédagogique et celle des pratiques quotidiennes de la classe ; l'origine sociale, le statut social, le recrutement et l'idéologie du corps enseignant primaire ; la production culturelle de l'école ; les moyens financiers et les politiques des bourses d'Etat ; les pratiques réelles de sélection et d'orientation. Nous avons exploré ces domaines afin de déterminer la nature du système d'enseignement puis ses rapports, soit sa fonction, avec et dans la société genevoise.

---

<sup>26</sup> *Le parlement genevois et l'égalité d'accès à l'instruction, 1885-1950*, thèse en Lettres, Université de Genève, 1997.

<sup>27</sup> *Une école du second degré « élitaire » pour tous ou le péril de l'école moyenne. Une histoire du secondaire obligatoire à Genève (1917-1977)*, thèse en Lettres, Université de Genève, 2006.

<sup>28</sup> Dont notamment les ouvrages suivants : Gabriel Mützenberg, *Genève, 1830. Restauration de l'école*, Lausanne, Grand-Pont, 1974 ; Martine Ruchat, *L'oiseau et le cachot. Naissance de l'éducation correctionnelle en Suisse romande. 1800-1913*, Genève, Zoé, 1993 ; Rita Hofstetter, *Le drapeau dans le cartable. Histoire des écoles privées à Genève au XIX<sup>e</sup> siècle*, Genève, Zoé, 1994 ; Rita Hofstetter, *Les lumières de la démocratie. Histoire de l'école primaire publique à Genève au XIX<sup>e</sup> siècle*, Berne, Peter Lang, 1998 ; Rita Hofstetter, *Grandeur et déclin des écoles primaires face à l'Etat enseignant, à Genève au XIX<sup>e</sup> siècle*, thèse en Sciences de l'éducation, Université de Genève, 1993.

Un tel traitement de l'objet entraîne des obstacles dans le tri de la documentation qui a été conservée et dans l'exposition de l'analyse. Afin de dégager les dynamiques de l'évolution du système d'enseignement dans sa partie obligatoire, il n'a pas été possible de se cantonner à un cadre chronologique strict ni d'ordonner notre propos de manière linéaire selon ce même cadre. Travaillant à partir de problèmes, nous les avons donc investigués successivement, ce qui entraîne au fil des différentes parties des chevauchements, des avancées et des retours en arrière ainsi que des répétitions. Pour autant, cette structuration du travail était la condition même de réalisation d'une histoire qui puisse véritablement saisir dans son ensemble et sur une aussi longue période le système d'enseignement genevois, ne serait-ce que pour sa seule partie obligatoire. L'histoire « totale » que nous prônons n'est pas l'histoire « du tout ». Cela signifie que ce n'est pas l'histoire du système d'enseignement qui est traitée dans cette étude, mais l'histoire de ses dimensions essentielles et qui sont le mieux à même de rendre compte de son évolution.

PREMIÈRE PARTIE

**ORIENTATION GENERALE DE L'ENQUETE**





## Introduction

« L'histoire totale », non pas « l'histoire de tout », mais l'histoire comme toile indivisible dans laquelle toutes les activités humaines sont interconnectées.

Eric J. Hobsbawm, 2004<sup>1</sup>

Considérant que l'histoire est « cette science de l'éternel changement », pour reprendre les mots de l'historien Marc Bloch<sup>2</sup>, cette thèse consiste en la construction d'une connaissance historique approfondie des dynamiques de constitution et d'évolution du système d'enseignement à Genève sur un siècle. L'étude porte plus précisément sur l'explicitation des processus premiers et des tendances profondes, tant au niveau des discours que des institutions et des pratiques, qui ont déterminé le développement de l'école publique et obligatoire genevoise depuis le dernier tiers du XIX<sup>e</sup> siècle jusqu'au deuxième tiers du XX<sup>e</sup> siècle environ. Pour ce faire, nous avons constitué un corpus de sources se rapportant à l'école genevoise, mais dont la diversité des documents qui le compose renvoie à une ambition méthodologique qui est au principe de ce travail : à savoir varier l'échelle des observations et les niveaux d'analyse afin de saisir dans leur ensemble les enjeux et les rapports à la fois internes (scolaires) et externes (sociaux) du système d'enseignement ainsi que leurs évolutions sur un siècle.

Logiquement certaines sources ont été privilégiées selon les perspectives déterminées pour notre enquête, mais nous avons toujours pris soin de ne pas nous y tenir exclusivement et nous avons donc systématiquement cherché à les confronter entre elles, voire à d'autres. C'est notamment pourquoi les statistiques de tous ordres tiennent une place importante dans cette recherche, nous y avons eu recours dans un souci de ne pas nous contenter des seuls discours, ou des seules intentions déclarées des acteurs et pour donner voix aux anonymes, et donc aux plus nombreux, dont souvent la trace qu'ils laissent ne peut que se compter – et encore pas toujours ! – à défaut de pouvoir se lire. Emprunter un tel chemin conduit nécessairement à s'interroger sur la nature du changement, des facteurs qui le déterminent et de la compréhension qu'en ont d'abord, les historiens, puis les acteurs. En effet selon les niveaux d'analyse investigués, un changement structural peut d'abord être compris ou non comme tel, mais il peut aussi être vu comme la source d'une grande continuité des processus historiques passés ou en cours<sup>3</sup>. Pour parer un tel risque d'inversion du réel que pourrait entraîner le fait de se focaliser sur un aspect unique de notre objet (le système d'enseignement dans sa

---

<sup>1</sup> « Manifeste pour l'histoire », *Le Monde diplomatique*, décembre 2004.

<sup>2</sup> *La société féodale. La formation des liens de dépendance. Les classes et le gouvernement des hommes* (1939), Paris, Albin Michel, 1968, p. 610.

<sup>3</sup> Un des exemples les plus connus de ce type de « ruse » de l'histoire est sans aucun doute la thèse d'Alexis de Tocqueville (1805-1859) qui démontre que si la Révolution française fut certes une rupture sociale et politique forte – une innovation à la fois politique et socio-juridique –, elle a parallèlement et très fortement renforcé la centralisation de l'appareil d'Etat commencée par la monarchie absolue depuis plusieurs siècles (cf. *L'Ancien Régime et la Révolution* (1856), Paris, Gallimard, 1988).

partie légalement définie comme obligatoire), nous avons pris le parti d'étendre l'enquête autant que possible afin de saisir les tendances de fond d'évolution du système d'enseignement genevois dans leurs liens d'interdépendance, contradictoires ou non. En effet, étudier véritablement une partie du système d'enseignement sur une période donnée, ce n'est pas simplement suivre quelques-uns de ses aspects et s'y fier, mais bien plutôt comparer entre eux les processus affectant les divers éléments structuraux du système et, de là, établir un modèle de la dynamique de son évolution. La tâche qui nous attendait a été d'autant plus ardue qu'à quelques exceptions près le fond historiographique est lacunaire. Cependant, nous avons essayé de tirer un parti maximum de l'existant qui nous a souvent été précieux à plus d'un titre.

## Chapitre 1

### Objet, méthode, bornes chronologiques et sources

Tant il est vrai que si l'existence des sources fait l'histoire, ce sont les déplacements de la curiosité intellectuelle qui, en créant les objets de l'histoire, constituent les sources qui permettent de les étudier.

François Furet et Jacques Ozouf, 1977<sup>4</sup>

#### *Objet de connaissance*

L'enquête menée ici est une étude d'histoire sociale et culturelle de l'éducation consacrée à la structure, à la forme et à la culture scolaires du système d'enseignement du Canton de Genève pour sa partie obligatoire au XX<sup>e</sup> siècle. Cependant, elle ne se résumera pas en une histoire linéaire de l'institution scolaire publique dans sa construction et dans son développement qui, si elle aurait pu être indéniablement nécessaire pour un canton pour lequel une telle histoire manque<sup>5</sup>, ne constitue pas pour autant pas la voie privilégiée ici. En effet, par le dépouillement et le traitement à la fois quantitatif et qualitatif d'un vaste corpus de sources imprimées et d'archives, cette histoire de l'enseignement obligatoire se centrera sur deux enjeux de connaissance essentiels et liés que sont, d'une part, la fonction sociale de l'école, autrement dit à quoi sert socialement le système d'enseignement, et, d'autre part, ce qu'on appelle communément les dynamiques de son évolution, comme celle, par exemple, de « la démocratisation des études » déjà mise au jour par Charles Magnin. Nous en prolongerons ses analyses par la définition et la mesure des facteurs déterminant l'accès aux degrés supérieurs du système de formation (études secondaires supérieures, Université) pour les enfants issus des classes populaires au XX<sup>e</sup> siècle<sup>6</sup>.

---

<sup>4</sup> Lire et écrire. L'alphabétisation des Français de Calvin à Jules Ferry, t. 1, Paris, Les éditions de Minuit, 1977, p. 10.

<sup>5</sup> C'est d'ailleurs encore le cas pour l'immense majorité des cantons suisses pour le XX<sup>e</sup> siècle. En revanche, le XIX<sup>e</sup> siècle est mieux connu pour la Suisse (cf. Rita Hofstetter, Charles Magnin, Lucien Criblez & Carlo Jenzer, *Une école pour la démocratie. Naissance et développement de l'école primaire publique en Suisse au 19<sup>e</sup> siècle*, Berne, Peter Lang, 1999). La seule tentative sérieuse d'histoire nationale comparée des systèmes d'enseignement publics, tentant d'en établir une typologie des modèles est celle, stimulante mais partiellement inaboutie, de Carlo Jenzer (*Schulstrukturen als historisch gewachsenes Produkt bildungspolitischer Vorstellungen : Blütlichter in die Entstehung der schweizerischen Schulstrukturen*, Berne, Peter Lang, 1998).

<sup>6</sup> A ce titre les travaux de sociologie de l'éducation de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron (cf. *Les héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, Les Editions de Minuit, 1964 et *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Les Editions de Minuit, 1970) et de Christian Baudelot et Roger Establet (*L'école capitaliste en France*, Paris, Maspero, 1971) restent fondamentaux.

Se référant donc largement au travail pionnier de Charles Magnin sur l'école publique genevoise au XX<sup>e</sup> siècle<sup>7</sup>, notre analyse se focalisera, sur l'évolution de la structure, de la forme et de la culture scolaires dans la partie obligatoire du système d'enseignement public (les 6-15 ans) – car jusqu'aux années 1970 c'est à ce niveau que s'opère l'essentiel de la différenciation (ou sélection) scolaire des individus – en essayant d'en dégager les réalités et les effets aux plans scolaire, économique, culturel et social. Pour tenter de répondre à notre problématique générale, nous étudierons plus particulièrement les modalités de l'imposition de la forme scolaire ; les facteurs de massification de l'accès à l'enseignement secondaire inférieur ; la morphologie sociale du corps enseignant primaire, ses représentations et ses pratiques professionnelles ; les traits dominants de la culture scolaire (à travers quelques disciplines scolaires) ; enfin, le financement, les logiques d'organisation successives et les fonctions et les dynamiques sociales du système d'enseignement au niveau de la scolarité obligatoire. Comme ces facteurs et ces acteurs, collectifs et individuels, ont des liens d'interdépendance forts avec les processus du contexte historique qui les englobe, nous tenterons toujours non pas de rapporter, mais d'explicitier les relations entre les dynamiques de l'évolution de l'enseignement obligatoire public au XX<sup>e</sup> siècle et celles plus générales qui sont la respiration même de l'histoire générale.

Notre recherche vouera également une attention particulière à la mesure des écarts entre les différents types de discours sur l'éducation (politique, public, administratif, scientifique et professionnel) et les pratiques (pédagogiques, familiales, et autres) des acteurs afin de comprendre leur poids et leur force respectives dans l'évolution des structures des institutions scolaires. Sous ce rapport, l'enquête s'attachera à saisir les relations, complémentaires ou contradictoires, entre les logiques des discours avec celles des pratiques relatives au système d'enseignement. Ainsi, ne voulant pas prendre pour argent comptant les seuls discours des acteurs, il s'agira, par exemple, de comprendre dans quelle mesure les modifications des flux d'élèves dans le système de formation – en se demandant notamment en quoi ces modifications peuvent être assimilées ou non à une « demande sociale » d'éducation scolaire –, ou l'apparition de pratiques pédagogiques nouvelles, constituent ou non des facteurs de changement<sup>8</sup>. Loin d'enfermer l'école sur elle-même, ou pire encore sur la pédagogie, cette recherche inscrira les dynamiques de l'évolution du système d'enseignement dans une interdépendance avec le contexte social et les processus qui l'animent, dans la mesure où ces derniers sont partie prenante de ces dynamiques. Cela paraît particulièrement nécessaire à un moment où la question du « changement » en matière d'éducation scolaire se pose avec tant de force, alors que, paradoxalement, elle constitue un terrain largement laissé en friche par la recherche historique en éducation<sup>9</sup>.

---

<sup>7</sup> Notamment : *Le parlement genevois et l'égalité d'accès à l'instruction, 1885-1950*, thèse en Lettres, Université de Genève, 1997 ; « Eléments d'une histoire de la lutte pour l'égalité sociale devant l'école en Suisse romande entre 1924 et 1961 », *Cahiers d'histoire du mouvement ouvrier*, n° 16, 2000, pp. 57-76 ; « Le Grand Conseil genevois et l'accès aux études des enfants des classes populaires 1885-1961 », *Revue suisse des sciences de l'éducation : L'expansion des systèmes de formation dans les années 1960 et 1970*, n°1, 2001, pp. 13-39 ; et avec Marco Marcacci, *Le Passé Composé. Images de l'école dans la Genève d'il y a cent ans*, Genève, Tribune Éditions, 1987.

<sup>8</sup> Pour le cas de la France et des écoles primaires supérieures, cf. Jean-Paul Briand & Jean-Michel Chapoulié, *Les Collèges du peuple : l'enseignement primaire supérieur et le développement de la scolarité prolongée sous la Troisième République*. CNRS/INRP/ENS Fontenay-aux-Roses, 1992. Il est à noter que dans le cas particulier du canton de Genève, on observe des processus identiques (cf. infra partie III).

<sup>9</sup> C'est du moins le constat dressé voilà quelques années par de hauts responsables internationaux de l'éducation (cf. BIE-UNESCO, *Apprendre à vivre ensemble : avons-nous échoué ? Synthèse des réflexions et des contributions issues de la 46<sup>e</sup> conférence internationale de l'éducation de l'UNESCO*, Genève, 5-8 septembre 2001,

## Définitions

Par structure, nous entendons un ensemble d'éléments tel qu'on ne puisse définir la fonction ou la variation de l'un d'entre eux indépendamment de celles des autres. La notion de structure est inséparable de celle de système dans lequel ces éléments sont reliés entre eux par une « formule des besoins »<sup>10</sup> particulière et de même ordre logique. Ainsi, une structure « consiste en éléments tels qu'une modification quelconque de l'un d'eux entraîne une modification de tous les autres »<sup>11</sup>.

Quant à la notion de culture scolaire, nous n'entendons plus la définir seulement comme une formation intellectuelle ou morale mais comme l'ensemble des représentations, valeurs et connaissances véhiculées par l'institution scolaire, à l'instar de ce qu'il était convenu d'appeler la « culture classique » (les « humanités »). C'est l'appareil didactique lui-même, la discipline scolaire, qui est considéré dorénavant comme un générateur des schèmes de pensée et d'action caractérisant une culture. Autrement dit, dans le processus éducatif d'acculturation qu'elle exerce, l'École ne se contente pas d'agir en intermédiaire : elle en élabore les éléments constitutifs, qui sont ceux, précisément, des disciplines et du travail scolaires. Comme l'écrit André Chervel, ce qu'il convient d'établir, en somme, à partir de l'étude des contenus et des pratiques de l'enseignement, c'est « l'existence d'une forme de culture qui est scolaire dans son principe, qui est engendrée par les contraintes pédagogiques ou plus étroitement didactiques qui accompagnent en permanence l'enseignement donné en milieu scolaire », ainsi que « les relations qui se créent historiquement entre cette culture spécifiquement scolaire et la société dans laquelle elle s'insère »<sup>12</sup>. Pour autant nous ne suivons pas André Chervel jusqu'au point d'autonomiser la culture scolaire de la culture en général, de la production de la société, comme il peut parfois le faire.

Ainsi par exemple, avec d'autres, il reprend l'analyse du philologue allemand Wilamowitz qui affirme que s'il ne nous reste que sept des nonante tragédies d'Eschyle (v. 525-456 avant J.-C.), « grand massacre » qui concerne bien d'autres tragédiens du « Siècle de Périclès », cela est dû au « filtre de l'enseignement scolaire » du Moyen Âge, c'est-à-dire que la plupart de ces textes auraient été éliminés au titre qu'ils ne représentaient alors aucun « intérêt pédagogique particulier »<sup>13</sup>. Une telle interprétation nous paraît donner un poids excessif aux aspects strictement pédagogiques de la question dans un Moyen Âge où le premier « filtre » des œuvres repose avant tout sur leur caractère contradictoire ou non avec la doctrine de l'Église catholique en Occident.

---

BIE-UNESCO, 2003, pp. 104-105). L'ouvrage de synthèse de David Tyack et Larry Cuban (*Tinkering toward Utopia. A Century of public School Reform*, Cambridge, Harvard University Press, 1995) ainsi que le livre polémique de Diane Ravitch (*Left Back. A Century of Battles Over School Reform*, New York-Londres, Simon & Schuster, 2000), ancienne élève du célèbre historien américain de l'éducation L. Cremin (*The Transformation of the School: Progressivism in American education, 1876-1957*, New York, Alfred A. Knopf, 1964), qui fut le chef de file du renouveau de l'historiographie de l'éducation américaine au début des années 1960, font en l'occurrence exception, mais pour le seul cas des États-Unis (cf. Ivan Jablonka, « Les historiens américains aux prises avec leur école. L'évolution récente de l'historiographie de l'éducation aux États-Unis (1961-2001) », *Histoire de l'éducation*, n° 89, 2001, pp. 3-58 ; Jürgen Herbst, « The History of Education: State of the Art at the Turn of the Century in Europe and North America », *Paedagogica Historica*, n°31-3, 1999, pp. 737-747) ; Antonio Nóvoa, « La nouvelle histoire américaine de l'éducation », *Histoire de l'éducation*, n°73, janvier 1997, pp. 3-48).

<sup>10</sup> Norbert Elias, *La Société de cour* (1969/1974), Paris Flammarion, 1985, p. 170.

<sup>11</sup> Cf. Claude Lévi-Strauss, *Anthropologie structurale* (1), Paris, Plon, 1958, p. 306.

<sup>12</sup> André Chervel, *La Culture scolaire. Une approche historique*, Paris, Belin, 1998, p. 7.

<sup>13</sup> *Ibid.*, p. 184.

Cette inversion de la cause et de l'effet nous semble d'autant plus évidente que l'Église détient durant cette période le quasi monopole de l'instruction et de la valorisation du savoir écrit. De la même manière, la question de l'importance croissante prise par l'enseignement de l'orthographe dès l'école primaire dans la première moitié du XIX<sup>e</sup> siècle est analysée par André Chervel comme un effet, voire un produit exclusivement scolaire par opposition à une culture classique (enseignement secondaire) qui n'en faisait que peu de cas<sup>14</sup>. Pourtant, ici encore, l'arbitraire, ou l'autonomie, dont serait capable l'institution scolaire nous apparaît largement surestimé pour cette époque. En effet, ce problème trouve une meilleure résolution si l'on se demande quelle est avant toute chose l'utilité, ou la fonction sociale, d'un tel enseignement. Or, le développement de l'orthographe à l'école primaire est selon nous à mettre en relation directe avec le développement bureaucratique de l'Etat, dont la croissance rapide du corps des instituteurs est partie prenante, mais aussi des activités économiques (entreprises). Le développement rapide des tâches administratives rend nécessaire une plus grande régularité de la langue écrite dans l'usage courant et professionnel<sup>15</sup>, mais comme la maîtrise de l'écrit conserve conjointement son rôle officiel de distinction sociale, l'orthographe ne subit pas de réelle simplification et reste donc fortement liée à l'apprentissage de la grammaire.

Ainsi, si nous retenons les caractères spécifiques de la culture scolaire comme liée aux impératifs des processus scolaires, nous concevons, en étendant quelque peu ce qu'écrivait Alain Choppin des manuels scolaires à l'ensemble de la production culturelle de l'école, que la culture scolaire est d'abord un « produit de la société »<sup>16</sup> et qu'ainsi des groupes sociaux cherchent, à travers elle, « à perpétuer leurs identités, leurs valeurs, leurs traditions, leurs cultures »<sup>17</sup>. Malgré ces limites, nous garderons en permanence à l'esprit dans ce travail l'idée qu'il existe des contraintes spécifiques et internes à la constitution et à l'évolution de la culture scolaire. Nous le ferons non seulement comme une routine de travail précieuse, mais aussi pour tenter d'établir la part exacte de ces contraintes spécifiques dans les processus scolaires.

Enfin par « forme scolaire », nous entendons la définition qu'en donnent Guy Vincent, Bernard Lahire et Daniel Thin<sup>18</sup> et qui se décline selon cinq caractères :

1. L'école comme lieu séparé chargé de transmettre des savoirs « objectivés » au moyen de pratiques sociales particulières.

---

<sup>14</sup> *La Culture scolaire. Une approche historique*, Paris, Belin, 1998, pp. 186-190.

<sup>15</sup> Cette fonction éminemment pratique de la maîtrise de l'orthographe enseignée à l'école au service de la sphère d'activité appartenant à la bureaucratie est par ailleurs bien comprise par les acteurs du système d'enseignement dans l'Entre-deux-guerres à Genève. Ainsi, le doyen de l'Ecole professionnelle (établissement du secondaire inférieur pour les garçons) se plaint que les élèves lui arrivant de l'école primaire ont une maîtrise insuffisante de l'orthographe et qu'en conséquence « ceux des élèves de l'Ecole professionnelle qui ne font pas d'études ultérieures et qui ont besoin d'une bonne connaissance de l'orthographe parce qu'ils entrent dans l'administration, dans le commerce ou la banque, sont bien plus à plaindre encore que ceux qui veulent se lancer ensuite dans des recherches littéraires ou linguistiques. Il en est certainement qui, à cause de cette seule insuffisance, sont pour toujours exclus de postes pour lesquels ils eussent été parfaitement qualifiés » (Marcel Juge, doyen de l'Ecole professionnelle, cité par Charles Bailly, professeur de linguistique à l'Université de Genève, « Séance de discussion », Genève, 2 juillet 1930, AEG DIP 1985 va 5.3.573, pp. 5-6).

<sup>16</sup> Alain Choppin, « L'histoire des manuels scolaires : une approche globale », *Histoire de l'éducation*, n°9, décembre 1980, p. 1.

<sup>17</sup> Alain Choppin, « Introduction », in *Histoire de l'éducation : Manuels scolaires, Etats et sociétés, XIX<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècle*, n°58 (numéro spécial), mai 1993, p. 5.

<sup>18</sup> « Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire », in Guy Vincent (dir.), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 1994, pp. 11-48.

2. La « pédagogisation » des relations sociales d'apprentissage à travers des savoirs codifiés à la fois dans leur contenu et dans la manière de les enseigner.

3. La systématisation de l'enseignement, qui permet la reproduction, indépendamment de la subjectivité des acteurs, d'effets de socialisation spécifiques.

4. L'école comme lieu d'apprentissage des formes modernes d'assujettissement des individus, soit des rapports de pouvoir fondés sur des règles impersonnelles et s'imposant à tous (et qui est intimement lié à la structuration de l'Etat de droit).

5. L'école comme lieu où se construit « un rapport scriptural-scolaire au langage et au monde »<sup>19</sup>.

Ces cinq traits forment génériquement le cadre de réalisation des activités scolaires. Ainsi, le propre de « la forme scolaire » se caractérise par « la constitution d'un univers séparé pour l'enfance, l'importation des règles dans l'apprentissage, l'organisation rationnelle du temps, la multiplication et la répétition d'exercices n'ayant d'autres fonctions que d'apprendre à apprendre selon les règles ou, autrement dit, ayant pour fin leur propre fin »<sup>20</sup>.

### *La méthode : une histoire sociale et culturelle*

Cette recherche s'inscrit dans une histoire de l'éducation qui entend se placer au carrefour de l'histoire sociale<sup>21</sup> et de l'histoire culturelle<sup>22</sup> récentes afin de participer au renouvellement en cours de l'histoire de l'éducation restée trop longtemps prisonnière d'une histoire des idées pédagogiques qui, indépendamment de ses vertus intrinsèques, demeurerait largement au niveau des seuls discours et généralement hagiographique et décontextualisée. Ces deux courants historiographiques prennent naissance dans une volonté de renouvellement méthodologique de l'histoire comme science sociale qui a conduit à l'émergence de la micro-histoire<sup>23</sup> et de l'histoire sociale et culturelle du politique, ainsi qu'à celle de nouvelles catégories d'analyse historique (acteurs, institutions, classes sociales, etc.) nées à la fois d'un bilan critique concernant les méthodes historiques constituées et d'une ouverture de l'histoire vers les autres sciences sociales, en particulier l'anthropologie et la sociologie<sup>24</sup>.

A travers la notion d'« histoire sociale », nous renvoyons à deux approches qui nous paraissent complémentaires. Il s'agit en premier lieu d'utiliser les ressources

---

<sup>19</sup> « Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire », in Guy Vincent (dir.), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 1994, p. 36.

<sup>20</sup> *Ibid.*, p. 39.

<sup>21</sup> Ce qui de notre point de vue oblige l'historien à avoir un rapport privilégié avec la sociologie avant toute autre science sociale et cela d'autant plus quand l'historien s'intéresse à l'histoire contemporaine, soit aux XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles. Ainsi, notre position rejoint celle de Gérard Noiriel, mais sans pour autant le suivre quant à l'invention d'un nouveau domaine de recherche que serait la « socio-histoire » car, si les deux métiers doivent intensément dialoguer et même travailler ensemble parce que leur régime de scientificité est très proche, ils restent foncièrement différents (cf. *Etat, nation et immigration. Vers une histoire du pouvoir*, Paris, Belin, 2001, chapitres 1 et 2).

<sup>22</sup> Cf. Jean-Pierre Rioux & Jean-François Sirinelli (dir.), *Pour une histoire culturelle*, Paris, Seuil, 1997.

<sup>23</sup> Carlo Ginzburg, « Signes, traces pistes. Racines d'un paradigme de l'indice », *Le Débat*, n°6, 1980, pp. 3-44.

<sup>24</sup> Ainsi par exemple, il est significatif de constater que la Société d'Histoire Moderne et Contemporaine a publié un dossier spécial intitulé « Histoire et anthropologie, nouvelles convergences ? » qui est paru dans sa *Revue d'histoire moderne et contemporaine* (n°49-4 bis, supplément 2002). Trois ans auparavant, la même société s'était interrogée sur les rapports entre l'histoire et la sociologie, et plus particulièrement sur l'influence récente de l'œuvre de Pierre Bourdieu sur la discipline historique : « Les historiens et la sociologie de Pierre Bourdieu », *Bulletin de la Société d'Histoire Moderne et Contemporaine*, 1999, 3-4.

conceptuelles et méthodologiques de l'histoire sociale « traditionnelle », fortement liée à l'histoire économique et aux sciences économiques. Nous ne déclinons pas pour autant l'histoire de l'école obligatoire de manière descriptive au moyen du seul établissement de séries statistiques plus ou moins longues<sup>25</sup>, nous procéderons d'une manière plus fine, notamment en pratiquant par échantillonnages statistiques précisément élaborés et justifiés. En effet, l'établissement de séries statistiques et leur analyse, en premier lieu sur la population scolaire et ses évolutions, apparaissent comme une forme de « donnée pourtant simple et essentielle » à toute histoire, pour reprendre les termes de l'historien démographe Alfred Perrenoud, mais souvent laissée de côté parce qu'il « est aujourd'hui [voilà déjà un quart de siècle] plus aisé de sonder les comportements, d'appréhender les vœux individuels et les attitudes collectives »<sup>26</sup> par les discours que de se confronter à l'aridité et à la difficulté du travail statistique qui, pourtant, rend lui aussi compte, mais de manière scientifiquement différente, des comportements et des pratiques collectives des femmes et des hommes<sup>27</sup>.

Les outils de l'histoire sociale récente permettent pour leur part d'appréhender et d'explicitier scientifiquement « l'agir social »<sup>28</sup> (acteurs individuels / acteurs collectifs) ainsi que les rapports (i.e. les relations) entre les individus ou les groupes sociaux et la société et ses institutions. Cette approche de l'histoire sociale comprend ainsi les conflits sous l'angle des échanges qu'ils comportent et lorsqu'elle catégorise les acteurs elle ne se limite plus à la seule caractérisation des différences de conditions matérielles qui les distinguent car elle s'attache aussi à cerner la diversité des « représentations » qui sont les leurs et en quoi elles sont constitutives de ces catégories. Et parce que, selon Jean Nicolas « le refus, le *non*, est par excellence le moment de rencontre entre les volontés individuelles, avec leur dose de liberté et d'incertitude, et la pression des forces collectives, qu'il s'agisse du milieu [social] d'appartenance ou de l'appareil institutionnel coercitif »<sup>29</sup> notre analyse historique s'arrêtera plus particulièrement sur les moments de crise et de conflits. C'est aussi pourquoi cette recherche sera très attentive aux *résistances* qui se manifesteront dans les processus étudiés.

Par histoire culturelle nous entendons une histoire « qui s'assigne l'étude des formes de représentation du monde au sein d'un groupe humain dont la nature peut varier [...], et qui en analyse la gestation, l'expression et la transmission »<sup>30</sup>. Cette définition de l'histoire culturelle permet de dépasser une histoire des idées à la fois décontextualisées et s'intéressant aux seules élites, qui est encore partiellement prégnante en histoire de l'éducation. Inversement, il s'agit donc de « s'interroger sur les phénomènes de circulation des idées et des idéologies dans une société donnée, et [sur] leurs

---

<sup>25</sup> A ce titre la récente histoire financière de l'Université de Lausanne (Rosanna Lorusso et Délia Nilles, *Histoire de l'Université de Lausanne. Aspects économiques et financiers*, Lausanne, Payot, 1997) offre un exemple intéressant de ce que peut apporter de spécifique l'histoire quantitative, soit des observations et des réflexions sur la conjoncture et les structures, les crises et la croissance. A noter le dernier chapitre, qui est résolument comparatiste (pp. 283-339), mais le fond de l'ouvrage apparaît très critiquable en raison du déficit de contextualisation et du caractère parfois superficiel des analyses proposées. Sur l'usage de la statistique pour l'institution scolaire cf. notamment Jean-Noël Luc, *La statistique de l'enseignement primaire aux XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles. Politique et mode d'emploi*, Paris, INRP – Economica, 1985.

<sup>26</sup> Alfred Perrenoud, *La population de Genève, XVI<sup>e</sup>-XIX<sup>e</sup> siècle. Etude démographique*, MDSHAG, tome 47, Genève-Paris, A. Jullien – H. Champion, 1979, p. 3.

<sup>27</sup> Cf. Louis Chauvel, *Le destin des générations. Structures sociales et cohortes en France au XX<sup>e</sup> siècle* (1998), Paris, PUF, 2002, pp. 173-184.

<sup>28</sup> Arlette Farge, « L'histoire sociale », in François Bédarida (dir.), *L'histoire et le métier d'historien en France 1945-1995*, Paris, Editions de la Maison des sciences de l'homme, 1995, pp. 281-300.

<sup>29</sup> *La rébellion française. Mouvements populaires et conscience sociale, 1661-1789*, Paris, Le Seuil, 2004, p. 9.

<sup>30</sup> Jean-François Sirinelli (dir.), *Histoire des droites en France : Cultures*, tome II, Paris, Gallimard, 1992, p. III.



articulations avec des représentations moins élaborées »<sup>31</sup>. L'étude de ces circulations et des mécanismes de réception qu'elles impliquent nous intéressera ici au premier chef. De la sorte, l'histoire culturelle va donc au-delà de l'histoire des seules « représentations » grâce à sa combinaison avec l'histoire sociale et, ensemble, elles conduisent à aborder une histoire des « pratiques collectives » et de leur signification, et en l'occurrence des « pratiques éducatives collectives ».

Ainsi comprises, les approches et méthodes de l'histoire sociale (traditionnelle et récente) et de l'histoire culturelle se complètent bien plus qu'elles ne s'opposent. Elles s'éclairent l'une l'autre de manière complexe et heuristique parce qu'elles croisent les perspectives d'« en haut » et d'« en bas » qui caractérisent le regard historien sur les institutions, les groupes sociaux et les individus. Elles réunissent également les deux dimensions essentielles de la « réalité » que sont le matériel et le mental, tout en rendant possible de faire la part du structurel et du conjoncturel, c'est-à-dire de différencier les épiphénomènes des tendances de fond. Cette histoire sociale et culturelle de l'éducation varie les échelles (temps, espaces, groupe/individu, etc.) selon les objets<sup>32</sup> et elle s'élabore autour des concepts clefs de *pratiques* et de *représentations* ou de *sensibilités*<sup>33</sup>.

Précisons encore une fois que cette histoire sociale et culturelle ne saurait se résumer à l'analyse des seuls discours. C'est pourquoi la recherche présentée ici accorde une place importante aux pratiques, qu'il est possible d'attester sans les réduire aux discours car comme le souligne Roger Chartier :

[...] reconnaître que la réalité passée n'est accessible (le plus souvent) qu'à travers des textes qui entendaient l'organiser, la soumettre ou la représenter n'est pas pour autant postuler l'identité entre deux logiques : d'un côté, la logique logocentrique et herméneutique qui gouverne la production de discours ; d'un autre, la logique pratique qui règle les conduites et les actions. De cette irréductibilité de l'expérience au discours, toute histoire doit tenir compte en se gardant d'un usage incontrôlé de la catégorie de « texte », trop souvent indûment appliquée à des pratiques (ordinaires ou ritualisées) dont les tactiques et les procédures ne sont en rien semblables aux stratégies discursives. Maintenir la distinction entre les unes et les autres est le seul moyen d'éviter de « donner pour le principe de la pratique des agents la théorie que l'on doit construire pour en rendre raison », selon la formule de Pierre Bourdieu<sup>34</sup>.

Ainsi, la double posture historiographique et méthodologique adoptée ici vise à mettre en position de *cumulativité critique* deux traditions méthodologiques de la discipline historique dans la volonté de les rendre chacune et ensemble plus opératoires. Une telle prise de position épistémologique oblige à réfuter deux tendances actuelles du développement des études historiques parce qu'elles entrent en contradiction, voire en opposition, avec l'approche privilégiée pour cette enquête.

Le premier de ces développements concerne ce que Bernard Lepetit, avec l'aide d'autres historiens plus ou moins proches de la revue *Les Annales*, qualifie d'« autre

---

<sup>31</sup> Jean-François Sirinelli et Michel Sot, « L'histoire culturelle », in François Bédarida (dir.), *L'histoire et le métier d'historien en France 1945-1995*, Paris, Editions de la Maison des sciences de l'homme, 1995, p. 346.

<sup>32</sup> Cf. Jacques Revel, (dir.), *Jeux d'échelles. De la micro-analyse à l'expérience*, Paris, Gallimard-Le Seuil, 1996.

<sup>33</sup> Cf. les contributions essentielles sur ces questions de Roger Chartier, « Le monde comme représentation », *Annales E.S.C.*, 6, 1989, pp. 1505-1520 ; Michel Vovelle, *De la cave au grenier. Un itinéraire en Provence au XVIIIe siècle. De l'histoire sociale à l'histoire des mentalités*, Québec, Serge Fleury, éditeur, 1980 ; Roger Chartier, Georges Duby, Lucien Febvre & al., *La sensibilité dans l'histoire*, Brionne, G. Monfort, 1987.

<sup>34</sup> *Au bord de la falaise. L'histoire entre certitudes et inquiétude*, Paris, Albin Michel, 1998, p. 96.

histoire sociale », pour reprendre le sous-titre d'un ouvrage qui se veut fondateur d'un nouveau paradigme et dont nous allons discuter ici les lignes de forces principales<sup>35</sup>. Cherchant à pousser plus avant les injonctions du « tournant critique » énoncés par la revue *Les Annales* en 1988<sup>36</sup>, Lepetit et les autres contributeurs entendent abandonner la priorité donnée jusqu'alors dans la discipline aux « structures », aux « déterminations » (présentées comme « externes » aux individus), à « l'objectivisme » et aux « explications causales » ainsi qu'aux « mentalités », au profit d'une approche qui privilégie la « liberté » supposée des acteurs individuels. Il en résulte donc un rejet complet des théories sociales à la fois fonctionnalistes et structurales<sup>37</sup> (avec les limites que l'application de ce dernier concept peut avoir en histoire<sup>38</sup>).

A partir de ce présupposé théorique commun, les différentes contributions se partagent grossièrement en deux orientations épistémologiques. La première soutient l'idée que les individus ne sont prétendument plus de « simples vecteurs » de normes et de représentations que leur imposent des institutions sociales, mais qu'ils sont devenus, si l'on suit la contribution de Simona Cerutti, sans conteste la plus radicale de ce point de vue, des « sujets » capables de « stratégies manipulatoires [...] face à une pluralité de champs normatifs dont la caractéristique principale est d'être contradictoires les uns par rapport aux autres »<sup>39</sup>. Mais en conférant aux « sujets » des compétences pour manipuler les institutions (codes, normes), on suppose minimalement trois choses que l'individu serait capable de faire en *tout temps* et en *tout lieu* : prendre de la distance par rapport aux institutions (extériorité), être capable de rationalité (calcul) et avoir une bonne connaissance du contexte et de ses ressources (stratégie). La seconde orientation épistémologique que nous récusons soutient que la réalité sociale serait le produit exclusif des « transactions », des « négociations » ou des « conventions » que les acteurs sociaux nouent entre eux et qu'elles sont génératrices des institutions<sup>40</sup>. Du coup, l'exploration de ces « transactions » constituerait la seule la possibilité de les connaître historiquement. Pourtant une telle conception de la réalité et des institutions sociales comme étant avant tout le produit des interactions entre acteurs, et/ou de leur « sens du jeu social » en situation tend à être a-historique si l'on pousse sa logique jusqu'au bout puisque, arrivée à son terme, elle nie toute historicité tant aux acteurs qu'à la situation de l'interaction<sup>41</sup>. Ainsi voit-on comment la primauté accordée à l'individu sur les

---

<sup>35</sup> Bernard Lepetit (dir.), *Les formes de l'expérience. Une autre histoire sociale*, Paris, Albin Michel, 1995.

<sup>36</sup> Gérard Noiriel fait une excellente analyse des origines et des enjeux de ce « tournant » centré d'abord sur des problèmes épistémologiques autour de la méthode et de l'interdisciplinarité – ou plutôt du rapport entre l'histoire et les autres sciences sociales – et sur une tentative de mobilisation de la profession pour éviter le risque d'atomisation durable de la discipline (*Sur la « crise » de l'histoire*, Paris, Belin, 1996, pp. 150-154).

<sup>37</sup> Bernard Lepetit (dir.), *Les formes de l'expérience. Une autre histoire sociale*, Paris, Albin Michel, 1995, pp. 14, 21, 274.

<sup>38</sup> En effet, François Dosse montre bien en quoi le structuralisme de Claude Lévy-Strauss est a-historique par essence et comment « la longue durée », voire « la très longue durée », de Fernand Braudel a constitué une « parade » de circonstance pour défendre la discipline (cf. *L'histoire en miettes. Des « Annales » à la « nouvelle histoire »*, Paris, La Découverte, 1987, pp. 95-118). En conséquence, le structuralisme appliqué à l'histoire ne peut jamais se dessaisir de la question essentielle du changement des structures et donc de leur historicité.

<sup>39</sup> Bernard Lepetit (dir.), *Les formes de l'expérience. Une autre histoire sociale*, Paris, Albin Michel, 1995, pp. 130-131.

<sup>40</sup> Cf. Jacques Revel, « L'institution et le social », in Bernard Lepetit (dir.), *Les formes de l'expérience. Une autre histoire sociale*, Paris, Albin Michel, 1995, pp. 83-84.

<sup>41</sup> Et c'est bien ce à quoi aboutit implicitement Bernard Lepetit en reprenant les propos des sociologues « pragmatiques » Luc Boltanski et Laurent Thévenoz : « voir les actions humaines comme une suite de séquences où les personnes, engagées dans des moments successifs, doivent mobiliser en elles des

institutions et les structures sociales, et donc la validation de son antériorité, aboutit logiquement à la nécessité pour l'historien de s'appuyer sur des théories de l'action. Théories qui, en retour, permettent à l'historien Bernard Lepetit d'énoncer le postulat scientifiquement relativiste qu'acteurs et chercheurs se retrouvent sur un pied d'égalité par rapport à la connaissance<sup>42</sup>.

Pour autant, les deux orientations épistémologiques que nous venons d'évoquer, ne sont pas nouvelles et sont issues essentiellement de la sociologie. La première se réfère à « l'individualisme méthodologique » développé par Raymond Boudon<sup>43</sup> et la seconde à

---

compétences diverses pour réaliser, au fur et à mesure des rencontres avec les circonstances, une adéquation avec la situation présente » (*Les formes de l'expérience. Une autre histoire sociale*, Paris, Albin Michel, 1995, p. 274). Concernant les oppositions dans la sociologie francophone entre « sociologie critique » et « sociologie pragmatique », Thomas Bénatouil donne une description pertinente de ce qui les différencie aux plans épistémologique et méthodologique : « caractériser l'approche pragmatique, en l'opposant à l'approche critique, par une attention renouvelée à la complexité des stratégies individuelles plutôt qu'aux structures et aux normes sociales nous semble donc très insuffisant et plutôt ironique dès lors que c'est précisément de cette manière que la sociologie de Pierre Bourdieu s'est définie contre le structuralisme [...]. Il vaudrait mieux dire que c'est l'analyse du rapport entre stratégies individuelles et structures sociales qui change de sens quand on passe d'une sociologie à l'autre. Là où l'approche critique tend à s'intéresser aux structures en tant qu'elles contraignent les pratiques des agents (et il faudrait nuancer cette affirmation trop générale, comme le montre l'étude des "logiques pratiques" [...]), l'approche pragmatique souligne que les capacités réflexives de ces mêmes agents leur permettent d'aborder les structures comme des ressources (ou des cibles) de leurs actions (à ceci près, là encore, que l'usage de ces ressources "obéit" à des règles complexes propres à chaque régime d'actions) » (« Critique et pragmatique en sociologie. Quelques principes de lecture », *Annales HSS*, n°2, 1999, p. 299 note 19). Mais si « le projet pragmatique veut comprendre l'action : la rencontre d'une personne [...] et d'un lieu dans, pour et par lequel se déploient des actions, par différence avec la gestion par un acteur de contraintes ou la socialisation d'un agent dans des structures » (*ibid.*, p. 295), un tel projet est proprement a-historique puisque délibérément il ignore donc le *temps* dans lequel l'action se passe et il réfute indirectement aux acteurs la capacité - pour une fois ! -, mais sans se soucier de leur consentement, à faire des « expériences » et à les réinvestir dans d'autres situations postérieures.

<sup>42</sup> Bernard Lepetit énonce ainsi ce prolongement logique des théories qui font de l'acteur social son propre sujet d'action : « L'accès (inégal ou partiel, mais réel) à la connaissance des déterminations, et la possibilité de savoir ce qu'ils disent et ce qu'ils font sont accordés à l'ensemble des acteurs, et non plus réservés au rapport savant au monde » (*Les formes de l'expérience. Une autre histoire sociale*, Paris, Albin Michel, 1995, p. 20). Les conséquences logiques d'une telle position épistémologique devraient être tirées jusqu'au bout par ceux qui la soutiennent au sein des sciences sociales : à savoir qu'il n'y a pas plus de légitimité que cela à la science qu'ils font et qu'en conséquence ils devraient quitter sur-le-champ les postes institutionnels qu'en général ils occupent, avec la rémunération matérielle et symbolique qui va avec, puis finalement changer de métier, car quel peut bien être l'intérêt de leur travail s'il n'apporte rien de plus que ce que les acteurs peuvent percevoir et comprendre de ce qu'ils font et de ce qui leur arrive (cf. également François Dosse, *L'Empire du sens*, Paris, La Découverte, 1995, pp. 58-59 ; et pour l'économie, cf. Bruno Amable et Stefano Palombarini, *L'économie politique n'est pas une science morale*, Paris, Raisons d'agir, 2005, pp. 59-90).

<sup>43</sup> Encore que là une large sélection des thèses de Boudon s'opère en faveur de la « liberté » de l'acteur. En effet, Raymond Boudon pratique une macrosociologie qui ne renie en aucun cas toute forme de déterminisme. Ainsi par exemple, prenant appui sur les théories de la philosophie politique anglo-saxonne du XVIIIe siècle, et en premier lieu sur Bernard de Mandeville (1670-1733) et sa *Fables des abeilles* (1714) au sous-titre explicite (*Private Vices, Public Benefits*), il développe la notion « d'effet pervers » comme produit d'un effet d'agrégation des stratégies « rationnelles » que développent les acteurs en poursuivant des buts : « Un exemple classique d'effet d'amplification est celui des paniques financières comme celles de la grande crise des années 30. Une rumeur se répand sur une *possible* insolvabilité des banques. Chacun des clients en particulier se présente alors au guichet pour retirer ses avoirs avant que la banque ne fasse faillite. L'agrégation de ces actions individuelles a évidemment l'effet de mettre *réellement* la banque dans un état d'insolvabilité. La croyance en la véracité de la rumeur a pour conséquence d'en provoquer la réalisation. Bien entendu, ce résultat n'a en tant que tel été recherché par aucun des agents » (*La logique du social*, Paris, Hachette, 1979, p. 119). Aussi séduisantes que puissent être de telles démonstrations, il n'en reste pas

«l'interactionnisme symbolique» dont la première forme théorique aboutie a été énoncée voilà quarante ans par Peter Berger et Thomas Luckmann<sup>44</sup>. Sans prétendre disposer des compétences épistémologiques suffisantes pour nous prononcer sur le fond quant à la validité de ces théories et sur la qualité de leur opérationnalité empirique dans les autres sciences sociales, il nous apparaît que leur importation en histoire nécessite une mise au point épistémologique et méthodologique. En outre, ces sociologies, ou théories de l'action ainsi importées semblent parfois mal maîtrisées. De sorte que leur usage historique, ou plus souvent la programmation de celui-ci, mélange les principes de «l'individualisme méthodologique» avec ceux de «l'interactionnisme symbolique», auxquels s'ajoutent encore souvent des emprunts divers faits à l'ethnométhodologie<sup>45</sup>. Aussi bien ces importations et emprunts ne se justifient jamais du fait qu'ils font l'impasse sur une autre sociologie de l'action qui, au moyen des concepts d'*habitus* puis de *dispositions*, est en chantier depuis plus de trente ans dans le sillage des travaux de Pierre Bourdieu et de Jean-Claude Passeron<sup>46</sup>.

Vouloir décider s'il y a «au départ» des individus plutôt que des institutions ou des structures sociales, c'est retrouver la bonne vieille impasse de savoir qui de l'œuf ou de la poule a existé en premier. A notre sens, une telle posture est foncièrement une aporie parce qu'elle biaise *de facto* la relation d'*interdépendance* entre individus et institutions, au seul profit des premiers, amputant par là l'analyse de la réalité sociale de son deuxième terme. Un exemple théorique très simple résout à notre sens ce problème. A partir du moment où les êtres humains se sont mis à cultiver la terre et que ce moyen de se procurer de la nourriture s'est très largement répandu, parce qu'il était le plus rentable et le plus sûr, des milliards d'individus ont été concernés par cette activité primordiale et la très grande majorité d'entre eux y ont consacré beaucoup de leur vie, de leur énergie et de leur intelligence. Pourtant la pratique, ou l'action de cultiver la terre ne se décline en aucun cas en autant de milliards de façons différentes. Quelques dizaines de techniques, au plus, ont été diffusées et utilisées. Cette petite démonstration vise seulement à mettre en lumière le fait qu'un individu n'est viable au jour de sa naissance que s'il est pris en charge, et donc *déterminé*, par une structure sociale aussi restreinte soit-elle (en premier lieu la «famille»). Ainsi, poser d'emblée l'antériorité de l'individu sur la société est absurde parce que la transmission culturelle est anthropologiquement au principe de l'existence humaine et que cette transmission s'opère à travers des institutions sociales dont chacune est, à des degrés divers, à la fois dépositaire (inertie) et acteur (action). Cela ne signifie pas que les *relations* sont à bannir de l'analyse historique, au contraire, mais simplement que les individus sont «chargés» par les institutions sociales qui les englobent de schèmes de pensée et d'action à caractère sociologique et historique qui limitent drastiquement leur liberté d'action. Ces limites à l'action individuelle («libre») sont très bien démontrées empiriquement par Louis Chauvel par exemple pour le cas de la France du XX<sup>e</sup> siècle lorsqu'ils montrent, à l'échelle de la population d'un grand pays européen<sup>47</sup>, que le fait d'être né à quelques années d'écart (de dix à quinze ans environ)

---

moins qu'elles présupposent en règle générale des individus sans passé et toujours capables de calculer «rationnellement» selon la situation sociale et un contexte historique qui n'est jamais défini.

<sup>44</sup> *La construction sociale de la réalité* (1966), Paris, Armand Colin, 1996.

<sup>45</sup> Ce mélange, finalement peu explicité, se retrouve ainsi chez Bernard Lepetit («De l'échelle en histoire», in Jacques Revel (dir.), *Jeux d'échelles. De la micro-analyse à l'expérience*, Paris, Gallimard-Le Seuil, 1996, pp. 80-81).

<sup>46</sup> Cf. Pierre Bourdieu, *Le sens pratique*, Paris, éditions de Minuit, 1980, pp. 87-109.

<sup>47</sup> Au moyen d'échantillons représentatifs portant sur plusieurs dizaines de milliers de personnes (*Le destin des générations. Structure sociale et cohortes en France au XX<sup>e</sup> siècle*, Paris, PUF, 2005, p. 59).

entraîne des probabilités de trajectoires sociales ou de « destins » sociohistoriques radicalement différentes<sup>48</sup>.

Le second développement actuel des études historiques que nous contestons est celui qui, depuis peu, tend à porter au faite de la méthode historique « une histoire sociale des cultures » qui se voudrait « totale » en s'adjugeant notamment les territoires traditionnels de l'histoire intellectuelle tels que l'histoire de la littérature ou l'histoire des sciences<sup>49</sup>. Si l'on peut raisonnablement admettre que l'intérêt pour le culturel en histoire, et notamment en histoire contemporaine, est largement porté par le fait que nos sociétés charrient désormais une masse de productions culturelles – encore que l'augmentation de leur nombre ne dise rien sur leur intensité et leur efficacité sociales –, le vocable « d'histoire culturelle » a surtout permis de renouer avec l'histoire politique (i.e. « événementielle »)<sup>50</sup> et l'histoire des idées et aussi dans une moindre mesure, avec le genre biographique<sup>51</sup>, ainsi que de les sortir (définitivement ?) de l'ornière d'une herméneutique creuse. Le retour de la question de la « mémoire », les impasses psychologisantes de l'histoire des mentalités et le souffle passager de la micro-histoire ont également contribué à cette éclosion. En s'arrogant de nouveaux objets et de nouveaux territoires, alors que l'historiographie française semble « tenir bon » contre les dérives relativistes du *linguistic turn* et de son avatar qu'est la *New Cultural History*, cette « histoire culturelle » ou « histoire sociale du culturel » n'apparaît pas exempte de risques de retour vers des analyses plus internalistes et qui implique, à notre sens, un appauvrissement réel des méthodes d'enquêtes bien plus qu'un prétendu

---

<sup>48</sup> « Il est possible de considérer qu'il existe bel et bien des générations sociales différentes : celles nées de 1920 à 1935, spécifiquement marquées par les vingt premières années de la reprise de l'après-guerre et définies par une structure sociale industrielle et ouvrière intégrée, qui, malgré un faible niveau de formation et des perspectives sociales modestes, purent bénéficier du plein emploi, de l'extension de la protection sociale, d'une retraite décente à la fin de sa vie professionnelle ; celles de 1936-1950, recrutées lors de la décennie [sic] dorée, qui vécurent ainsi la première explosion scolaire, l'expansion tertiaire, l'extension de l'emploi des appareils de l'Etat-providence et de l'emploi privé, voyant ainsi doubler ses chances d'accès au salariat moyen et supérieur ; celles de 1950-1965, marquées par la stagnation » (*Le destin des générations. Structure sociale et cohortes en France au XX<sup>e</sup> siècle*, Paris, PUF, 2005, p. 95).

<sup>49</sup> Ce qui est à notre sens le plaidoyer traversant l'ouvrage de Philippe Poirrier, *Les enjeux de l'histoire culturelle*, Paris, Seuil, 2004.

<sup>50</sup> Dans le cadre de l'historiographie française, l'ouvrage de Paul Bois (*Les paysans de l'Ouest. Des structures économiques et sociales aux options politiques depuis l'époque révolutionnaire dans la Sarthe* (1960), Paris, Flammarion, 1971) est la première étude qui met en lumière les impasses d'une histoire sociale quantitative, largement marxisante, axée sur les seules structures sociales et économiques (« infrastructures ») et y subordonnant le culturel, l'idéologique et le politique (« superstructures »). En effet, Paul Bois démontre que les clivages politiques d'un département de l'Ouest français, qui se reproduisent de manière invariée sur presque deux siècles, se sont structurés en quelques années à peine pendant la Révolution française (pp. 354-364). Il faudra cependant une dizaine d'années pour que le « retour de l'événement » et les premières prémices d'une lecture « culturelle » s'amorce en histoire (par exemple, des indices de cette inflexion sont présents dans les articles de Pierre Nora, « Le retour de l'événement », in Jacques Le Goff et Pierre Nora, *Faire de l'histoire*, vol. 1 : *Nouveaux problèmes*, Paris, Gallimard, 1974, pp. 210-218 ; et de Jacques Julliard, « La politique », in Jacques Le Goff et Pierre Nora, *Faire de l'histoire*, vol. 2 : *Nouvelles approches*, Paris, Gallimard, 1974, pp. 305-332).

<sup>51</sup> En effet, la question de la biographie renvoie bien plus à une forme d'histoire qu'à un champ historique. La biographie avait été écartée par l'histoire sociale et économique préférant la masse des anonymes à la célébrité des « grands hommes ». Comme pour l'histoire politique, ce rejet se basait sur la conception que ces deux histoires étaient non significatives parce que déconnectées du social et du nombre. Si la biographie a pu se faire progressivement une place dans l'histoire de mentalités, et dans la micro-histoire, c'est au prix de sa redéfinition méthodologique qui vise soit la démonstration d'un archétype social, sorte de prétexte à l'analyse d'un contexte, d'un milieu ou de réseaux sociaux, soit un « cas limite » (i.e. typique) permettant de mettre en lumière les marges, et donc les normes, d'un champ social, culturel ou politique (cf. Giovanni Levi, « Les usages de la biographie », *Annales ESC*, n°6, 1989, p. 1331).

« enrichissement de la boîte à outil de l'historien »<sup>52</sup>. La focalisation sur les seules « représentations »<sup>53</sup> et plus encore sur les « relations » comprises essentiellement comme des « interactions » de sujet à sujet<sup>54</sup> sont un exemple éclairant des effets d'une telle orientation méthodologique qui a pour première conséquence, par exemple et pour le dire de manière triviale, que de plus en plus d'historiens ne savent, ni ne veulent compter. S'inspirant de l'herméneutique, « l'alltagsgeschichte » participe de cette même orientation en prétendant que la réalité sociale est le produit d'une « médiatisation » générateur de sens pour les acteurs et que donc cette réalité ne serait accessible que par l'analyse des « pores de l'action communicative »<sup>55</sup>. Le retour – car retour il y a – à des postures qui relèvent d'une interprétation des discours par eux-mêmes sous prétexte que ceux-ci seraient le produit des interactions sociales relègent à l'arrière-plan la question des structures et/ou des déterminations sociales et renvoie notre discipline scientifique à ses vieux démons littéraires, véritable inconscient collectif qui traverse la profession.

Voilà presque quarante ans, Emmanuel Le Roy Ladurie remarquait bien cette persistance du style littéraire dans les soutenances de thèses d'Etat en France alors que l'histoire quantitative et structuraliste était au faite de la discipline : « Certains maîtres pensent que le futur docteur doit administrer la preuve qu'il sait bien écrire ; en bref, il doit avoir un style littéraire. D'autres, au contraire, tordent son cou à l'éloquence et souhaitent que le candidat se borne à énoncer platement les données que sa recherche a mises à jour »<sup>56</sup>. L'ouvrage de Philippe Carrard démontre la persistance de cet « inconscient littéraire »<sup>57</sup> dans la pratique d'écriture des « grands » historiens français depuis les années 1950 ; y compris chez ceux qui ont déclaré vouloir rompre avec cette pratique en tant qu'initiateurs de la « Nouvelle Histoire »<sup>58</sup>.

Notre position épistémologique sur le caractère non littéraire mais bien scientifique de la discipline historique est celle que développe Jean-Claude Passeron sur le régime de scientificité « contextuel » et « assertorique » de ce qu'il appelle les sciences historiques, et en premier lieu la sociologie et l'histoire. Selon lui, l'histoire ne peut donc être soumise au « test réfutateur » de la scientificité tel que Karl Popper le conçoit, parce que « ce qui caractérise le statut épistémologique des sciences sociales c'est que leurs raisonnements ne peuvent transmettre la vérité d'une proposition à la suivante comme dans une chaîne déductive. Mais ces sciences ont en commun une autre manière de

---

<sup>52</sup> Contrairement à ce qu'affirme le sociologue Philippe Urfalino, cité par Philippe Poirrier, *Les enjeux de l'histoire culturelle*, Paris, Seuil, 2004, p. 387.

<sup>53</sup> En même temps, l'intérêt déclaré pour les « pratiques culturelles » reste limité dans la production historiographique, alors que de fait la distinction entre « pratique sociale » et « pratique culturelle » demeure totalement floue de par l'extension indéfinie ou « totalisante » donnée à l'adjectif « culturel ».

<sup>54</sup> Pascal Ory, *L'histoire culturelle*, « Que sais-je ? », Paris, PUF, 2004, pp. 18 et 116.

<sup>55</sup> Alf Lüdtke, « Qu'est-ce que l'histoire du quotidien et qui la pratique ? », in Alf Lüdtke (dir.), *Histoire du quotidien*, Paris, MSH, 1994, p. 20. Dans ce cas propre au débat historiographique allemand, les influences de la phénoménologie de Husserl et plus encore de « l'agir communicationnel » de Habermas se manifestent clairement.

<sup>56</sup> *Le territoire de l'historien*, Paris, Gallimard, 1973, p. 541.

<sup>57</sup> Gérard Noiriel montre bien comment le prestige de la littérature infléchit, et de fait domine, les carrières des historiens dans le dernier tiers du XIX<sup>e</sup> siècle en France, soit au moment même où la « méthode historique » devient le modèle de la pratique du métier : « Après avoir mobilisé toute son énergie pour améliorer sa position à l'intérieur de la profession, l'historien doit alors s'efforcer d'en sortir, pour viser une consécration plus large, celle que procure l'entrée dans les institutions les plus prestigieuses de la nation, notamment l'Académie Française. A ce niveau, comme le remarquait Gabriel Monod, ce n'est pas tant le chercheur, mais l'écrivain que la République veut honorer dans l'historien » (*Sur la « crise » de l'histoire*, Paris, Belin, 1996, p. 268).

<sup>58</sup> *Poétique de la Nouvelle Histoire. Le discours historique en France de Braudel à Chartier*, Dijon, Quetigny / Lausanne, Payot, 1998.

prouver : faire *converger* des preuves de forme logique différente dans un argumentaire d'ensemble, leurs arguments dans un langage de l'interprétation, leur interprétations dans un théorie plausible »<sup>59</sup>.

Que ce soit individuellement ou collectivement, ces interactions, dont on fait actuellement si grand cas en sciences sociales – et plus récemment en histoire comme nous venons de le voir – nous apparaissent au final peu opératoires pour la recherche empirique parce que peu cumulative méthodologiquement et contenant des présupposés a-historiques évidents. Quant aux sociologies, ou plutôt aux théories de l'action, nous retiendrons celles développées, sur des bases empiriques, par Pierre Bourdieu et ses successeurs plus ou moins critiques parce qu'elles nous apparaissent comme beaucoup plus opératoires parce qu'étant mieux capable que d'autres de rendre compte de processus sociaux complexes. En effet, les *relations*, plutôt que les *interactions*, sont largement déterminées par des dispositions (génératrices de schèmes de pensée et d'action)<sup>60</sup> qui sont déposées dans les corps et les esprits des acteurs par des institutions sociales (famille, école et autres) qui y participent avec plus ou moins de force et qui bornent singulièrement leur liberté d'action. Cette constatation, comme le dit Norbert Elias, repose « sur l'observation que chaque individu est tributaire depuis son enfance d'une multitude d'individus interdépendants » et que « c'est à l'intérieur du réseau d'interdépendance où l'homme s'insère à sa naissance, que se développe et s'affirme – à des degrés divers et selon des modèles variables – son autonomie relative d'individu indépendant »<sup>61</sup>. En subordonnant les structures aux interactions plutôt que de les concevoir dans un rapport dialectique et interdépendant, on s'interdit de comprendre les *relations* mais aussi les *positions* socioculturelles qui sont aux principes mêmes de la vie sociale des acteurs, individuels et collectifs, et des institutions sociales. C'est seulement en tenant ensemble cette double dimension que l'analyse historique dévoile ce que sont les processus de fonctionnements sociaux.

Le type d'histoire sociale et culturelle de l'éducation ambitionné dans cette recherche vise donc à approfondir la connaissance de l'évolution du système d'enseignement et des pratiques éducatives scolaires à Genève au XX<sup>e</sup> siècle en articulant relations sociétales, systémiques et individuelles avec des espaces et des temporalités variables. Cette double orientation méthodologique apparaît d'autant plus pertinente en ce qui concerne l'histoire du système d'enseignement que celui-ci est une institution sociale – soit une organisation structurée selon des normes explicites et implicites et occupant une fonction spécifique dans la société – dont l'étude tend à se partager entre une approche macro-analytique et une approche micro-analytique<sup>62</sup>. Or, notre projet consiste bien « à tenir ensemble » ces deux approches par la combinaison de l'histoire sociale et de l'histoire culturelle, afin de renouer avec la complexité des configurations sociales par une variation de l'échelle des observations<sup>63</sup>. Cette dernière est éminemment

---

<sup>59</sup> « La forme des preuves dans les sciences historiques », *Revue européenne des sciences sociales*, tome 39, n°120, 2001, pp. 49, 36-37, 75.

<sup>60</sup> Pour une première approche circonstanciée de la théorie des dispositions et donc de l'action, cf. Bernard Lahire, *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*, Paris, Nathan, 1998 ; Emmanuel Bourdieu, *Savoir faire : contribution à une théorie dispositionnelle de l'action*, Paris, Seuil, 1998 ; Pierre Bourdieu, *Le Sens pratique*, Paris, Editions de Minuit, 1980.

<sup>61</sup> *La société de cour* (1969/1974), Paris, Flammarion, 1985, p. 151.

<sup>62</sup> Jacques Revel, « L'institution et le social », in Bernard Lepetit, (dir.), *Les formes de l'expérience. Une autre histoire sociale*, Paris, Albin Michel, 1995, pp. 81-83.

<sup>63</sup> Un exemple convaincant de ce type d'approche est l'analyse que livrent David Tyack et Larry Cuban concernant l'évolution du système scolaire américain au XX<sup>e</sup> siècle (*Tinkering toward Utopia. A Century of Public School Reform*, Harvard University Press, Cambridge (MA)-London, 1995).

nécessaire à l'enquête parce que la comparaison – et d'autant plus la comparaison historique – constitue le principe d'analyse essentiel de la recherche dans les sciences sociales et historiques<sup>64</sup>. Mais cette variation doit être raisonnée et ne pas se réduire à une démultiplication désordonnée des points de vue (et encore moins à l'intersubjectivité). Néanmoins, le résultat d'une telle analyse n'aboutira en aucun cas à une théorie explicative conduisant à l'abolition de l'irréductible singularité du contexte du cas étudié car, comme le précise justement Jean-Claude Passeron, « le sens des abstractions ou des typologies historiques ne peut jamais être désindexé des contextes »<sup>65</sup>.

### *Bornes chronologiques*

Comme cadre chronologique, l'enquête, sous réserve de quelques incursions en amont et en aval des dates retenues, se borne à une période d'un siècle environ. La délimitation de ce siècle d'histoire du système d'enseignement genevois est en partie imposée par le fait que les séries d'archives ouvertes à la consultation, en premier lieu, celles de l'école publique<sup>66</sup>, ne dépassent pas les années 1960. Pour autant, les deux dates qui encadrent ce siècle n'ont de loin pas été choisies par un seul souci de commodité. En effet, elles correspondent précisément à des étapes institutionnelles décisives de l'histoire du système d'enseignement genevois. Ainsi, 1872 est l'année de l'instauration légale de l'obligation scolaire pour tous les enfants de 6 à 13 ans et constitue ainsi l'acte de naissance officiel du système scolaire genevois dans la mesure où à partir de ce moment l'école publique genevoise est organisée comme faisant véritablement système, de l'école enfantine à l'Université. L'obligation scolaire constitue la définition légale de l'injonction sociale faite à toutes et à tous d'acquérir un minimum de savoirs fondamentaux via l'institution scolaire pour pouvoir vivre en société. En ce sens, elle ne se confond pas directement avec la création d'une école publique. Cependant, la réalisation de cette obligation passe historiquement par la mise en place et surtout le développement d'une école publique car une telle tâche dépasse à l'évidence les seuls moyens de l'instruction privée. Quant à 1969<sup>67</sup>, la borne aval de cette histoire, c'est l'année qui marque par la généralisation effective du Cycle d'orientation – « école moyenne unique » – l'aboutissement de la première grande réforme structurelle du système scolaire dans sa partie obligatoire depuis 1886. Toutefois, ces césures chronologiques ne sont pas que des marqueurs de l'évolution institutionnelle du système d'enseignement genevois. Elles mettent aussi en évidence le lien qui existe entre le pouvoir politique et l'organisation structurelle du système d'enseignement, à Genève comme ailleurs, à travers les actes législatifs qui en définissent l'architecture générale.

Ces deux dates, 1872 et 1969, indiquent surtout une première périodisation grossière dans la mesure où elles scandent une période qui se caractérise comme réunissant la phase ascendante puis « organique », et au final « heureuse », de l'histoire du système éducatif genevois. Inversement, la période précédente constitue celle de sa genèse et la

---

<sup>64</sup> Jean-Claude Passeron souligne justement que « ce qui fait des sciences historiques au sens plein, ce n'est ni le formalisme ni la méthode expérimentale, mais le contrôle méthodologique des raisonnements comparatifs : seul ce contrôle sépare, dans l'interprétation conceptuelle, le mimétique de l'analogique » (*Le raisonnement sociologique. L'espace non-poppérien du raisonnement naturel*, Paris, Nathan, 1991, p. 147).

<sup>65</sup> *Le raisonnement sociologique. L'espace non-poppérien du raisonnement naturel*, Paris, Nathan, 1991, p. 62.

<sup>66</sup> La principale série des archives du DIP de Genève déposée aux archives d'Etat (AEG) s'arrête en 1959 (série 1985), mais d'autres séries postérieures (séries 1988, 1990) touchent le milieu des années 1960.

<sup>67</sup> Précédant de peu les révisions de la Constitution fédérale de 1872 et 1874, qui établissent au niveau national le principe de l'instruction obligatoire, gratuite et déconfessionnalisée.



suivante celle de sa « crise », d'abord larvée puis déclarée. Ainsi, ce n'est pas tant l'origine du système d'enseignement qui intéresse cette enquête, origine par ailleurs déjà partiellement investiguée, que son évolution en tant que système sur un siècle environ.

Enfin, par l'analyse des dynamiques qui sont au principe de cette évolution, notre travail vise également à expliquer comment et pourquoi le système d'enseignement est entré en « crise », en ce sens que la majorité des discours tenus sur lui ont tendu à le désigner comme étant en inadéquation plus ou moins forte avec le reste de la société, à partir des débuts des années 1960. Une « crise » qui, malgré des hauts et des bas dans son intensité, n'est toujours par refermée quarante ans plus tard.

### *Le corpus de sources*

En cohérence avec notre volonté de varier l'échelle des observations, et corrélativement les méthodes d'analyse, le corpus de sources constitué et exploité ici peut se distinguer en deux catégories principales : les documents « internes » et les documents « externes » à l'institution scolaire (et à ses acteurs). Ces deux catégories renferment aussi bien des sources imprimées (i.e. publiées) que manuscrites (ou dactylographiées). Cette distinction générale entre les sources n'est pas anecdotique dans la mesure où elle renvoie à la fois à la problématique élaborée pour cette recherche, à la nature des documents dépouillés et au niveau d'observation choisi. En effet, les documents produits par les acteurs du système d'enseignement que nous qualifions d'« internes », sont bien évidemment ceux qui ont été dépouillés de la manière la plus systématique et ils composent donc la majorité de la masse documentaire triée et analysée. Inversement, les sources dites « externes » au système ont été sélectionnées en fonction des besoins de l'enquête et elles sont donc de provenance et de statut extrêmement variables, leur intérêt premier étant de mettre en exergue les relations d'interdépendance entre le système d'enseignement et la société dont il est partie prenante.

Cette distinction entre origine « interne » ou « externe » au système d'enseignement des documents constituant notre corpus est nécessaire dans la mesure où, si nous voulions vraiment sonder les relations entre l'école publique obligatoire et la société (le contexte), il s'agissait d'éviter que ce travail ne porte une empreinte scolaire trop exclusive. En outre, comme ces relations ont toujours existé, il est arrivé parfois de retrouver dans un fond d'archives du Département de l'Instruction publique (DIP) des documents « externes » à l'école et, logiquement, des documents « internes » dans des fonds d'archives ne relevant pas de l'institution scolaire. La circulation des documents apportant en quelque sorte une preuve matérielle de ces relations.

Notre volonté de confronter, de faire dialoguer dialectiquement, les documents produits par le système d'enseignement et ses acteurs avec ceux d'autres acteurs et institutions de la société induit que la masse des sources apparaît tout simplement comme énorme, démesurée à l'échelle du travail d'un historien, et ceci en dépit des pertes qu'occasionne l'action du temps. En effet, les seules archives du Département de l'Instruction publique pour le XX<sup>e</sup> siècle ont de quoi occuper nombre d'historiens apprentis et chevronnés pour bien des années. C'est pourquoi, plutôt que de prendre le parti – évidemment intenable ! – de « tout lire » pour faire cette histoire du système d'enseignement genevois entre 1872 et 1969, nous avons dû au préalable trier la masse documentaire sur la base des informations données par les inventaires, et parfois en opérant une seconde vérification directe (ou première quand les inventaires n'existent pas), afin de n'en retenir que ce qui nous intéressait.

A cette première contrainte s'en est ajoutée une seconde, représentée par l'absence presque complète, sauf rares exceptions, d'une historiographie sur laquelle s'appuyer. Si bien que nous trouvons dès le départ de cette étude devant deux contraintes contradictoires puisque la première exigeait de ne pas « tout dépouiller » et la seconde de « tout faire » ou presque. C'est alors que la construction de l'objet, le choix de la méthode et les modèles historiographiques de base retenus prennent toute leur importance puisqu'ils nous ont permis d'opérer un renversement du rapport classique aux sources. Plutôt que de tout compiler ou alors de réduire notre objet, nous avons opté pour un premier tri des documents après un inventaire succinct du corpus possible en fonction de notre questionnaire préalablement établi. Or pour dresser un tel questionnaire, les connaissances historiographiques et sociologiques accumulées sur les systèmes d'enseignements, ou plus généralement sur « l'école », depuis l'Ancien Régime dans les pays occidentaux (cf. chapitre 2 infra) se sont avérées très précieuses, mais au prix d'un risque, certes relativement limité, mais un risque quand même, car nous avons *supposé* d'emblée que celui de Genève avait une homologie relativement importante avec ces systèmes.

Pour autant, les choix initiaux quant aux sources ne sont pas restés statiques. Alors que certaines séries documentaires se sont immédiatement imposées comme incontournables, il est également arrivé que les pistes suivies se soient montrées infructueuses ou incomplètes, il nous a fallu alors en dénicher d'autres, meilleures ou complémentaires, au prix de beaucoup de persévérance et d'un peu d'imagination. Au fil de l'enquête et de ses inflexions successives, les ressources documentaires ont néanmoins toujours su répondre d'une manière ou d'une autre tant aux sollicitations de notre questionnaire qu'au traitement méthodologique privilégié. Par ailleurs, nous avons toujours tenté de dépouiller avant tout « les documents de la pratique [qui] sont, pour reprendre les mots de Marc Bloch, la source la plus précieuse sur laquelle puisse se pencher l'historien de la société »<sup>68</sup>. C'est pourquoi nous pouvons affirmer que s'il est fort possible que certains documents aient pu nous échapper, les principes et l'économie de construction de notre objet, notre méthodologie, notre corpus et notre analyse, nous permettent d'affirmer que rien d'essentiel n'a été négligé.

Des documents et des données « externes » au système d'enseignement ont été dépouillés en fonction des besoins de l'analyse des relations entre l'école et son environnement. Ainsi, la confrontation entre les deux types de documents, « internes » et « externes », a permis aussi bien d'inscrire les dynamiques scolaires dans les changements du contexte social et politique que d'éviter de tomber dans une histoire enfermant l'école sur elle-même. Dans cette opération de contextualisation qui est aussi le moyen d'investiguer les rapports entre école et société, la consultation d'autres archives et le recours à l'historiographie existante sur Genève, plus fournie que pour l'école au XX<sup>e</sup> siècle, nous ont été indispensables<sup>69</sup>. Concernant les institutions politiques, et plus particulièrement le pouvoir législatif dont les documents représentent à eux seuls une masse considérable, nous avons bénéficié de la thèse d'histoire de Charles Magnin, qui a

---

<sup>68</sup> Soit des documents dont l'usage est quotidien et « s'ils ne sont pas toujours sincères, du moins, à la différence des textes narratifs destinés à la postérité, ont-ils le mérite de n'avoir voulu, au pis, tromper que les contemporains, dont la crédulité avait d'autres limites que la nôtre » (*La société féodale. La formation des liens de dépendances. Les classes et le gouvernement des hommes*, Paris (1939), Paris, Albin Michel, 1968, p. 122).

<sup>69</sup> Et avant tout le chapitre de Jean-Claude Favez et Claude Raffestin - « De la Genève radicale à la cité internationale » - dans l'ouvrage de synthèse de Paul Guichonnet (éd.), *Histoire de Genève*, Genève-Lausanne, 1974, pp. 299-385 ; et dans une moindre mesure les différents annuaires statistiques relatifs au Canton de Genève pour les XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles.

déjà défriché une bonne partie du terrain, et du petit ouvrage d'Eric Moradpour<sup>70</sup>, accompagné de sa base de donnée informatique qui recense tous les débats du Grand Conseil de sa fondation en 1846 à 1988 sur l'« école et [la] jeunesse ». La thèse d'histoire de Chantal Berthoud apporte des compléments d'analyses importants et y ajoute l'évolution des politiques scolaires relatives à l'enseignement secondaire inférieur<sup>71</sup>. Ces différents travaux forment un premier socle d'analyses et de données ou d'inventaire stables et organisés au plan historiographique pour l'éducation au XX<sup>e</sup> siècle. Ils ont donc été pour notre étude d'une réelle utilité. Par ailleurs, le passage par les débats politiques est rendu absolument obligé par le fait incontournable que les systèmes d'enseignement contemporains sont directement subordonnés au pouvoir politique et donc déterminés par lui dans leurs dimensions structurelles, légales et matérielles.

Afin de constituer notre corpus et suivant les modalités que nous venons d'énoncer, nous avons dépouillé de nombreuses séries d'archives et de publications auxquelles se sont parfois ajoutées des données récoltées pour d'autres recherches personnelles antérieures. Evidemment, une majorité des séries de sources d'archives examinées sont celles qui sont conservées par les archives du Département de l'Instruction publique (DIP) logées aux Archives d'Etat de Genève (AEG) mais également par la Communauté de Recherche Interdisciplinaire sur l'Education et l'Enfance (CRIÉE)<sup>72</sup> à Genève, qui possède nombre de documents et de séries documentaires uniques (manuels scolaires, archives du syndicat des enseignants primaires genevois (UIPG), etc.) et d'où nous avons tiré, en conséquence, l'essentiel des données traitées par cette enquête. Comme nous avons varié l'échelle des observations afin d'interroger divers niveaux de « réalité » et acteurs du système d'enseignement genevois dans sa partie obligatoire pour en saisir les dynamiques principales, il en résulte que de nombreux genres de documents se retrouvent représentés dans notre corpus : publications internes ; circulaires ; rapports ; correspondances ; procès-verbaux divers ; plaintes ; registres administratifs ; plans d'études ; etc. Dans des proportions moindres, les Archives du Département de Justice et Police (DJP : dossier « gris » de la police), les Archives Institut Jean-Jacques Rousseau (AIJRR) et les Archives de l'Université (AUG), nous ont apporté quelques compléments.

Outre ces différentes séries d'archives, nous avons dépouillé les publications officielles des autorités politiques (les *Rapports de gestion du Conseil d'Etat* et le *Mémorial des séances du Grand Conseil*), des autorités scolaires (*Bulletin officiel de l'enseignement primaire*), de la presse professionnelle (*L'Éducateur*, les comptes rendus des divers congrès corporatistes (Société pédagogique romande (SPR)) et ponctuellement la presse quotidienne (*La Tribune de Genève*, *La Suisse*, *Le Journal de Genève*), principalement collectionnés aux AEG, aux AIJRR et à la Bibliothèque publique et universitaire (BPU) de la Ville de Genève. Certains ouvrages d'acteurs plus ou moins proches et éminents de l'enseignement genevois (Albert Malche, Robert Dottrens, Samuel Roller, etc.) ont également retenu notre attention en tant que sources. Un autre ensemble de données, essentiellement chiffrées, ont été tirées des publications ou des bases de données établies par des historiens ou par les offices statistiques cantonaux et fédéraux.

On le voit notre corpus de documents et de données a été établi en tentant de « faire flèche de tout bois » et il est donc composé d'un large éventail de genres de documents.

---

<sup>70</sup> *Ecole et jeunesse. Esquisse d'une histoire des débats au parlement genevois, 1846-1961*, Cahier du service de la recherche sociologique, n° 14, Genève, juillet 1981.

<sup>71</sup> *Une école du second degré « élitaire » pour tous ou le péril de l'école moyenne. Une histoire du secondaire obligatoire à Genève (1917-1977)*, thèse en Lettres en histoire, Université de Genève, 2006.

<sup>72</sup> Faisant partie du Service de la recherche en éducation (SRED) dépendant du Département de l'Instruction publique de l'Etat de Genève.

Cette diversité est le produit de notre questionnaire. Y répondre a rendu nécessaire l'exploitation de séries documentaires de nature très différente. Certaines ont pu être reconstituées assez aisément pour de longues périodes (les lois, les plans d'études, les manuels scolaires) ou même directement exploitées (les archives de l'UIPG, les rapports et comptes rendus des congrès de la SPR), alors que d'autres sont restées incomplètes (les archives relatives aux bourses d'Etat) dans la durée ou ont été exploitées ponctuellement pour répondre à des besoins spécifiques de l'enquête (les procès-verbaux des séances de la commission scolaire, par exemple). Pourtant, la constitution de ces séries, même partiellement, a été essentielle car, d'abord, elle a permis leur confrontation quand cela était nécessaire, ensuite, elle a maintenu la cohérence de l'objet en permettant de donner des limites à la recherche de documents et de données.

### *La question de « l'histoire orale »*

Etant donné que nous faisons une histoire portant sur des événements et des processus remontant à moins de quarante ans, nombre d'historiens se réclamant de l'histoire du « temps présent » pourraient se demander avec quelque pertinence pourquoi nous nous limitons aux seules sources écrites. En effet, selon eux, la particularité de leur travail historique est notamment liée à la contingence temporelle qui les met dans une situation différente des autres historiens dans la mesure où leurs travaux se confrontent aux témoins encore vivants<sup>73</sup>. Sans nul doute, il aurait été possible pour cette recherche de recueillir un certain nombre de témoignages afin de constituer un corpus de sources orales puisque, à l'heure actuelle, il est toujours loisible de retrouver des acteurs encore vivants de l'époque prise en compte ici, du moins pour les quatre-vingts dernières années environ. Pourtant, nous avons choisi de ne pas y recourir et c'est sur choix que nous entendons nous expliquer maintenant.

Laissant de côté la question du rapport entre mémoire et histoire dont l'historiographie fait plus ou moins grand cas depuis un quart de siècle<sup>74</sup>, ce n'est que la nature et l'usage possible du témoignage comme source de « l'histoire orale » qui nous intéresse ici. Avec l'introduction de l'entretien comme technique d'enquête, technique venue de la sociologie mais désormais très largement répandue en sciences sociales, l'historien n'est plus seulement un découvreur et un analyseur de traces du passé mais un producteur de celles-ci. Il s'agit donc d'une inversion du rapport à la source qui n'est pas sans incidence sur le métier et qui ne doit pas se comprendre comme la simple adjonction d'une technique de plus à la panoplie de l'historien. C'est pourquoi il est essentiel de rappeler brièvement les intentions et les conditions proprement historiques de ce renversement.

La volonté de recueillir des témoignages oraux sur le passé est le produit d'un certain militantisme historien des années 1960 qui, se confondant généralement avec un engagement politique de gauche, vise trois finalités : redonner la parole aux « sans-voix » de l'histoire (ou aux « vaincus »<sup>75</sup>, ce qui revient souvent au même), investiguer les marges et les marginaux des sociétés pour mieux en comprendre les mécanismes sociaux

---

<sup>73</sup> Cf. les contributions de l'ouvrage collectif *Ecrire l'histoire du temps présent : en hommage à François Bédarida*, actes de la journée d'études de l'IHTP [Institut d'histoire du temps présent] (14 mai 1992), Paris, CNRS, 1993.

<sup>74</sup> Et dont l'acte fondateur communément admis dans l'historiographie francophone est l'entreprise des *Lieux de mémoire* engagée par Pierre Nora pendant dix ans (1984-1993).

<sup>75</sup> Dont le titre de l'ouvrage de Nathan Wachtel paru au début des années 1970 est emblématique (*La vision des vaincus. Les Indiens du Pérou devant la Conquête espagnole, 1530-1570*, Paris, Gallimard, 1971).

dominants, enfin dépasser les apories de l'histoire économique et sociale alors hégémonique. Pourtant cette percée n'est pas étrangère non plus au contexte de développement des sciences sociales en particulier, et des sociétés occidentales en général, qui offrent les cadres de réception nécessaire à sa diffusion. Ainsi, les mouvements sociaux de mai 1968 s'accompagnent largement de la « libération » du « je » ouvrant la voie à ce que certains ont appelé dans la décennie suivante le « retour du sujet » ou « de l'acteur »<sup>76</sup> puis à celle du « relativisme » en sciences sociales au début des années 1980<sup>77</sup>. On le voit, ce déplacement des intérêts de l'historien n'est de loin pas le fruit des seules tensions internes à la discipline, et aux sciences sociales plus généralement, mais il est davantage dû à des inflexions sociales et culturelles bien plus larges et prégnantes. A cela s'ajoute la question de la « mémoire » impulsée par la « fièvre » commémorative qui s'empare de sociétés en perte d'identités collectives fortes parce que souffrant de l'anomie politique et de la fragmentation sociale et économique. Elle ouvre de fait un rapport conflictuel entre les intérêts socio-politiques du passé et ceux du présent. Conflit dont, pour la Suisse, les « affaires » des fonds juifs en déshérence et, pour la France, la résurgence des « errements » du régime de Vichy dans les années 1990 sont des illustrations parlantes.

En « fabricant » sa source par la provocation du témoignage, l'historien pratiquant « l'histoire orale »<sup>78</sup> constitue un corpus central à son analyse qui est de nature très différente de ce que sont les archives orales induites par le développement technologique des moyens de communication<sup>79</sup>. Et c'est bien cette fabrication qui pose problème car le témoignage (en règle générale individuel) est une reconstruction subjective et individuelle du passé et non une trace de ce même passé « pris sur le vif ». En étant invité à se raconter, le témoin, humble ou prestigieux, introduit dans son récit des logiques présentes liées à l'ordonnance et à la cohérence que chacun croit nécessaire de donner à sa vie face à un interlocuteur (de surcroît étranger), mais qui dans le même temps se substituent le plus souvent aux logiques qui étaient au principe de ses actions et de ses pensées au moment où les faits se sont produits<sup>80</sup>. La situation particulière de l'entretien impose au témoin cette injonction de réorganisation logique de l'expression de son vécu personnel<sup>81</sup>. C'est pourquoi évoquer les sources « orales » recueillies de cette

---

<sup>76</sup> Cf. l'ouvrage d'Alain Touraine qui se veut l'écho programmatique de ce « retour » dans la sociologie française : *Le retour de l'acteur. Essai de sociologie*, Paris, Fayard, 1984.

<sup>77</sup> Dans le champ historiographique francophone, cette offensive trouve ses prémices de légitimation dès la première moitié des années 1950 avec le livre de l'historien chrétien personneliste Henri-Irénée Marrou (*De la connaissance historique* (1954), Paris, Seuil, 1975, pp. 9-12).

<sup>78</sup> Bien que cette expression soit quasiment consacrée dans la profession, elle nous apparaît comme définitivement vague et épistémologiquement fautive puisqu'aucun autre type d'histoire – sociale, culturelle, politique, économique et autres – ne renvoie a priori de manière univoque à un seul type de sources, même si chacune en privilégie certaines par la construction même de ses objets.

<sup>79</sup> Cf. Florence Descamps, « L'histoire orale, une chance à saisir pour les archivistes et les historiens », *Revue suisse d'histoire*, vol. 53-3, 2003, pp. 310-318.

<sup>80</sup> Encore que ces logiques de comportement, comme le rappelle Max Weber, par « les motifs invoqués [...] dissimulent trop souvent à l'agent même l'ensemble réel dans lequel s'accomplit son activité, à tel point que les témoignages, même les plus sincères subjectivement, n'ont qu'une valeur relative » (*Economie et Société* (1921), Paris, Plon, 1971, p. 9).

<sup>81</sup> C'est ce que démontre bien Pierre Bourdieu quant à « l'illusion biographique » dont sont porteuses les histoires de vie : « Les lois qui régissent la production des discours dans la relation entre un habitus et un marché s'appliquent à cette forme particulière d'expression qu'est le discours sur soi ; et le récit de vie variera, tant dans sa forme que dans son contenu, selon la qualité sociale du marché sur lequel il sera offert – la situation d'enquête elle-même contribuant inévitablement à déterminer la forme et le contenu du discours recueilli. Mais l'objet propre de ce discours, c'est-à-dire la présentation *publique*, donc l'officialisation, d'une représentation *privée* de sa propre vie, implique un surcroît de contraintes et de

manière comme particulièrement heuristiques pour l'usage que peut en faire l'historien apparaît souvent comme peu probant. Ou alors il faut faire tout un travail de reconstruction en amont et trouver une problématique centrée sur une partie de la vie des personnes interviewées, telle que, par exemple, la vie professionnelle<sup>82</sup>. Sous cet angle, la carrière, ou plutôt la vocation d'instituteur peut être élevée « en objet d'étude historique » selon la conception que s'il s'agit d'un élément essentiellement biographique, la vocation est avant tout un « idéal social » collectif dans lequel s'opère un processus d'individuation qui est largement déterminé par des normes et des conditions sociales qui s'imposent à l'individu<sup>83</sup>. Certes, cette manière de poser la question de la biographie comme élément collectif et même constitutif d'un corps professionnel afin d'en dégager des aspects structuraux de l'identité du métier (l'« éthos ») est assez probante, mais elle reste très limitée en terme d'apport de connaissances. Même la méthode dite « biographique », qui est de loin la plus contrôlée de ces formes de fabrication de sources, n'est pas exempte de ces limites bien que la prise en compte des biais spécifiques à ce type de source et une grande rigueur dans leur critique puissent effectivement donner des démonstrations satisfaisantes historiquement<sup>84</sup>.

En revanche, si faire parler les plus humbles face à l'inégalité foncière d'accès à la parole et à la constitution de traces historiques, comme une sorte de « réparation »<sup>85</sup>, vise seulement à diversifier les types de documents, et cela est une intention tout à fait louable et légitime au regard du métier d'historien, rien ne garantit en aucun cas d'être ainsi plus près de la « réalité ». En outre, la distinction entre ce type de sources orales

---

censures spécifiques (dont les sanctions juridiques contre les usurpations d'identité ou le port illégal de décorations représentent la limite). Et tout permet de supposer que les lois de la biographie officielle tendront à s'imposer bien au-delà des situations officielles, au travers des présupposés inconscients de l'interrogation (comme le souci de la chronologie et tout ce qui est inhérent à la représentation de la vie comme histoire), au travers aussi de la situation d'enquête qui, selon la distance objective entre l'interrogateur et l'interrogé, et selon l'aptitude du premier à "manipuler" cette relation, pourra varier depuis cette forme douce d'interrogatoire officiel qu'est le plus souvent, à l'insu du sociologue, l'enquête sociologique, jusqu'à la confiance, au travers enfin de la représentation plus ou moins consciente que l'enquêté se fera de la situation d'enquête, en fonction de son expérience directe ou médiée de situations équivalentes (interview d'écrivains célèbres, ou d'homme politique, situation d'examen, etc.) et qui orientera tout son effort de présentation de soi ou, mieux, de production de soi » (*Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*, Paris, Seuil, 1994, pp. 87-88).

<sup>82</sup> « C'est à partir du moment où l'on entreprend de reconstruire les conditions structurales, historiquement produites, du rapport à l'histoire familiale, espace où se composent des trajectoires sociales, que les récits des origines peuvent être mis en relation et se répondre comme des représentations du monde social, élaborées par exemple au terme d'une histoire scolaire et professionnelle dont ils permettent à la fois de désigner et de dépasser les contradictions. Autrement dit, par-delà les variations quasi infinies des histoires sociales individuelles, on peut alors ébaucher les constantes, sociologiquement produites, du mode de la relation de et à l'histoire familiale passée. La sociologie d'un ensemble construit d'"histoires de vie" est ainsi inséparablement l'analyse du retour de l'histoire et du retour sur l'histoire » (Francine Muel-Dreyfus, *Le métier d'éducateur. Les instituteurs de 1900, les éducateurs spécialisés de 1968*, Paris, Les Editions de Minuit, 2000, p. 12).

<sup>83</sup> Cf. Jean-François Chanet, « Vocation et traitement. Réflexions sur la "nature sociale" du métier d'instituteur dans la France de la III<sup>e</sup> République », *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, n°47-3, 2000, p. 583. Un axe d'investigation que Jean-François Chanet doit, comme il le rappelle lui-même, aux analyses de Jean-Claude Passeron (« Biographies, flux, itinéraires, trajectoires », *Revue française de sociologie*, 21, 1989, pp. 3-22).

<sup>84</sup> Cf. Jean Peneff, *La méthode biographique. De l'Ecole de Chicago à l'histoire orale*, Paris, Armand Colin, 1990.

<sup>85</sup> Outre des questions méthodologiques relatives à la constitution d'échantillons représentatifs, il faudrait encore se demander et analyser qui accepte ou refuse de témoigner afin de relever ainsi des inégalités au sein même des classes populaires.

(entretien) et les sources écrites réside bien dans cet acte de fabrication, de production de l'historien puisque, sur le plan formel, l'entretien est normalement retranscrit pour le travail, retrouvant à terme un statut plus « traditionnel ». Certes, l'historien doit encore un fois faire « flèches de tout bois » en matière de documents (images, objets, etc.) et le témoignage provoqué peut y avoir sa part, mais les contraintes inhérentes à la « fabrication » de telles sources interdisent d'en faire un usage et de leur conférer un statut aussi privilégiés que certains attribuent à ce type de documents<sup>86</sup>.

Concernant l'usage de telles sources, il n'est pas non plus inutile de rappeler que la biographie ou l'autobiographie constituent quantitativement des sources mineures en histoire moderne et contemporaine. Bien évidemment, cette « histoire orale » use des règles de la « méthode », dont la première est la construction de l'objet, ou du questionnaire, et la seconde est la vérification puis la confrontation des sources entre elles. Pourtant à la lumière des restrictions intrinsèques liées à la production d'un tel type de source par l'historien, ces sources « orales » ne peuvent être qu'un appoint et non le corpus primordial de l'historien. Au surplus, le jeu de confrontation entre témoignage postérieur et document d'époque semble plus prometteur méthodologiquement pour certaines problématiques, comme celles, par exemple, qui sont relatives à la transmission de la mémoire collective et à sa reconstruction. En revanche, s'il s'agit par là de montrer la pluralité des vécus singuliers (individu) de l'histoire, cela ne nous apparaît en aucun cas comme une nouveauté, mais plutôt comme un truisme car parmi les fondements qu'apprend rapidement tout apprenti historien, c'est bien que les hommes dont nous avons conservé les traces y expriment un point de vue déterminé par leur position et leur trajectoire dans l'espace social<sup>87</sup>.

---

<sup>86</sup> Problème méthodologique essentiel mais qui pourtant semble échapper à des historiens spécialistes de « l'histoire orale », tel Jean-Loup Delmas dont les propos à cet égard ne peuvent que nous laisser dubitatifs : « Des sciences nouvelles comme la linguistique et l'ethnologie [...] et plus récemment, à la fin des années 1970 et 1980, l'histoire à son tour [...], nous ont appris que tout individu pouvait être porteur, au-delà de sa mémoire personnelle, d'une fraction de la mémoire collective. C'est aussi un regard nouveau : le chercheur ne s'intéressera pas seulement au ministre, au député ou au personnage influent de la vie collective, mais également à l'individu le plus modeste, dépositaire d'une expérience, d'un savoir, d'un savoir-faire, de coutumes ou, tout simplement, d'une identité. A cet intérêt élargi s'est ajouté la facilité nouvelle de saisir par le son et l'image tout être et toute chose. La matière brute utilisable est devenue infinie et se rapproche, ainsi que certains chercheurs l'ont souligné, du matériau d'autres sciences, comme le végétal pour le botaniste ou le minéral pour le géologue. Tout est document en puissance : c'est, dans ce domaine, le chercheur qui opère désormais son choix, en fonction de son point de vue, et qui crée son document » (« L'élargissement de la notion de source », in François Bédarida (dir.), *L'histoire et le métier d'historien en France 1945-1995*, Paris, Editions de la Maison des sciences de l'homme, 1995, p. 112). Excepté la dernière proposition, il n'y a rien là de nouveau dans le travail de l'historien parce que – faut-il le rappeler ? – ce sont l'objet et la méthode qui questionnent les sources et cela d'une manière toujours renouvelée, c'est-à-dire tout aussi infinie, à quoi s'ajoute le développement même des méthodes du travail qui étend le champ des investigations historiennes à des documents laissés jusque-là en friche, sans compter que régulièrement de nouveaux documents du passé sont retrouvés et archivés. En ce sens, « la différence fondamentale entre la conception qui a prévalu dans la définition de nos archives et celle qui apparaît aujourd'hui », selon Delmas, ne consiste qu'en une posture rhétorique creuse.

<sup>87</sup> Un autre risque, plus grand celui-là, est que cette « histoire orale » commence à croire et à faire accroire que la multiplication des points de vue (i.e. « intersubjectivité »), serait plus à même de rendre compte de la multiplicité infinie des réalités historiques. Mais accepter la diversité infinie, ou presque, des points de vue, c'est se perdre dans une histoire sans bornes et sans gains de connaissance scientifique puisque cela revient non plus à tendre le micro aux acteurs mais à le leur donner ! Il ne reste alors plus à l'historien qu'à faire un autre métier puisqu'il ne sert socialement plus à rien ! Pourtant un des axiomes essentiels du métier, comme le rappelait naguère Lucien Febvre, c'est bien de trier dans les sources, et donc de les limiter en fonction de son objet.

Un autre problème constitutif d'une telle « histoire orale » est celui qui tend à l'enfermer sur les sources qu'elle produit elle-même sous prétexte de nouveauté, de proximité avec le présent, et du traitement d'une histoire plus « chaude ». Le risque inhérent à un tel type d'histoire est celui qui frappe ce qu'on appelle le *linguistic turn*<sup>88</sup> puisque, centré sur la seule analyse des discours, il les enferme sur eux-mêmes<sup>89</sup> débouchant sur une histoire culturelle (ou des « représentations ») qui ne fait qu'aligner des platitudes et tombe facilement dans l'anachronisme via une herméneutique stérile des sources. Un autre risque plus spécifique à la technique même de l'entretien tient à ce qu'on peut appeler l'effet de réalité que le contact direct et physique avec l'individu qui « a vécu » induit facilement. Ce risque est d'autant plus grand que le récit historique use banalement d'un tel procédé littéraire<sup>90</sup> (dont en premier lieu la métaphore) et que les notions de « mentalités » et plus récemment de « sensibilité »<sup>91</sup> favorisent en histoire la recherche de ces effets de réalité par la reconstruction des sentiments et des ressentis des acteurs dans le contexte des événements. Or, cette reconstruction des diverses réalités vécues par les acteurs, souvent valorisées implicitement parce qu'elles donnent à voir a priori la complexité du réel, n'a de sens scientifiquement parlant que si elle dit quelque chose sur les rapports sociaux et au monde de catégories d'individus, eux-mêmes socialement positionnés. Le danger de se « faire prendre », même à son corps défendant, par les impressions présentes des témoins et de les réinvestir tel quel dans le passé invite l'historien à une extrême prudence face aux limites très importantes de telles sources<sup>92</sup>.

Reste la question de la réduction du rôle de « témoin » à celui d'informateur qui, si elle peut sans doute être utile, exige qu'on se pose la question du « coût » d'un tel type de travail, ne serait-ce que dans le simple rapport entre temps utilisé et importance des données recueillies. Or, ce « coût » nous apparaît comme très largement exorbitant par rapport à ce que nous pourrions en escompter dans notre étude<sup>93</sup>. A l'aune du principe

<sup>88</sup> Sur cette question épistémologique, nous rejoignons pour l'essentiel les réserves et les critiques exprimées par Gérard Noiriel (*Sur la « crise » de l'histoire*, Paris, Belin, 1996, pp. 126-148).

<sup>89</sup> « Par un déplacement qui substitue la critique des catégories et des modes d'écriture à celle des sources, la question de celui qui parle à la question de ce dont il parle, on impose la conclusion qu'il n'y a rien en histoire sinon des textes, encore des textes, toujours des textes, mais qui ne réfèrent plus à aucun contexte extérieur ; l'histoire est fiction, interprétations subjectives sans cesse revisitées et révisées ; elle est littérature » (Antoine Prost, *Douze leçons sur l'histoire*, Paris, Seuil, 1996, p. 284).

<sup>90</sup> Pour ne rien dire de « l'inconscient littéraire » qui habite véritablement non seulement l'histoire mais les sciences sociales en général. La faible formalisation du langage dans ces sciences sociales s'y prête d'autant mieux que nombre de chercheurs sont très sensibles à la « qualité de l'écriture », dont les critères implicites relèvent tous du genre littéraire. Pourtant, rien ne garantit qu'un ouvrage « bien écrit » selon des normes relevant de l'esthétique littéraire réponde au seul critère pertinent qui doit guider le travail scientifique, à savoir, pour le dire un peu trivialement, la distinction du « vrai » et du « faux » au moyen d'un récit démontré parce que prouvé empiriquement.

<sup>91</sup> Dont Alain Corbin est un des pionniers (cf. *Le Miasme et la jonquille. L'Odorat et l'imaginaire social, XVIIIe-XIXe siècles*, Paris, Aubier, 1982 ; cf. *Les cloches de la terre. Paysage sonore et culture sensible dans les compagnes au XIXe siècle*, Paris, Albin Michel, 1994).

<sup>92</sup> Ce genre de problèmes se pose également en histoire de l'éducation dans le livre de Jacques Ozouf construit sur des « archives provoquées », en l'occurrence des autobiographies, mais qui, dans ce cas, sont écrites (cf. *Nous les maîtres d'écoles. Autobiographies d'instituteurs de la Belle Époque*, « Archives », Paris, Gallimard, 1977, pp. 12-13).

<sup>93</sup> Voilà déjà plus de vingt ans, Pierre Nora posait la question de la rentabilité des sources de « l'histoire orale » dans une société occidentale qui produit par ailleurs des sources en quantité jamais égalée et sur une gamme de supports qui n'a jamais été aussi diversifiée dans le passé : « Mais quand on songe un instant qu'il s'agit là d'archives d'un genre très spécial, dont l'établissement exige trente-six heures pour une heure d'enregistrement et dont l'utilisation ne peut être que ponctuelle, puisqu'elles tirent leur sens de l'audition intégrale, il est impossible de ne pas s'interroger sur leur exploitation possible » (« Entre



d'économie de la recherche, nous avons donc écarté le recours à « l'histoire orale » non seulement à cause de la difficulté d'utiliser convenablement de telles sources mais avant tout parce qu'elles ne sont que secondes et non premières en histoire<sup>94</sup>.

### *Définition du classement socioprofessionnel*

Travailler sur le statut socioprofessionnel d'individus appartenant à différentes générations sur un siècle pose quelques problèmes qu'il convient d'explicitier. Le plus important d'entre eux concerne sans doute les conceptions changeantes de la hiérarchie sociale et des indicateurs qui permettent de l'établir. Entre 1950 et 1970 environ, ce débat historique aux connotations idéologiques fortes s'est concentré notamment sur la définition de la structure de la société préindustrielle de l'Ancien Régime. Pour le résumer schématiquement, aux tenants d'un système d'ordres, basé sur le prestige social hérité comme constitutif d'une position sociale occupée et juridiquement définie, s'opposaient les tenants d'un système de classes construit sur la propriété des moyens de productions (fortune, capital)<sup>95</sup>. Au-delà de ces impasses, dont la principale a été une forme de réification des catégories sociales, cette histoire « sociale » (à forte composante économique) a permis des avancées décisives sur le plan méthodologique (dépouillement de nouvelles sources ; constitution de séries documentaires ; traitements statistiques ; etc.)<sup>96</sup>. Malgré ces limites, comment parler d'un groupe social ou d'un corps professionnel, sans minimalement s'interroger sur l'origine et/ou la morphologie sociales de ceux qui le composent et le font vivre, agir ?

Les apports de la sociologie de Pierre Bourdieu permettent d'affiner nettement la valeur de cet indicateur qu'est la catégorie socioprofessionnelle à travers les concepts de capital économique (le patrimoine et le revenu), capital culturel (le savoir et le savoir-faire) et capital social (les réseaux de relations) comme autant de propriétés sociales dont la combinaison positionne et hiérarchise dans l'espace social les individus et les divers

---

Mémoire et Histoire. La problématique des lieux », Pierre Nora (dir.), *Les Lieux de mémoires*, tome I : *La République*, Paris, Gallimard, 1984, p. XXVIII).

<sup>94</sup> En 1978, Paul Thompson expliquait la nécessité de confronter les témoignages oraux avec des sources plus objectives (i.e. écrites, iconographiques ou matérielles), mêmes si ceux-ci sont recueillis dans des confessions ordinaires (*The Voice of the Past : Oral History*, Oxford, Oxford University Press, 1978).

<sup>95</sup> Pour un premier aperçu de cette vive controverse dans l'historiographie française, cf. Arlette Farge, « L'histoire sociale », in François Bédarida (dir.), *L'histoire et le métier d'historien en France 1945-1995*, Paris, 1995, pp. 282-292.

<sup>96</sup> Encore une fois, ce n'est pas un hasard si ces préoccupations naissent dans l'Entre-deux-guerres, particulièrement en France, alors que les questions économiques du moment sont d'une grande acuité (cf. François Dosse, *L'histoire en miettes. Des « Annales » à la « nouvelle histoire »*, Paris, La Découverte, 1987, pp. 13-15). Dans ce qui deviendra la célèbre revue les *Annales* (1929), dirigée par Marc Bloch et Lucien Febvre, les aspects notamment économiques et sociologiques (par l'influence des travaux de Durkheim) prennent une place croissante dans le développement de la science historique. Dans les années 1930, les travaux d'Ernest Labrousse en histoire économique (avec un usage important des statistiques, cf. *Esquisse du mouvement des prix et des revenus en France au XVIII<sup>e</sup> siècle*, Paris, Dalloz, 1933) et de Georges Lefebvre sur les mouvements et les mentalités des paysans français pendant la Révolution française (*La Grande Peur de 1789*, Paris, Armand Colin, 1939) renouvellent les approches et modélisent deux types d'histoire qui fleurissent successivement après la Seconde Guerre mondiale, soit entre les années 1950 et 1970, parce qu'elles étendent le « territoire » des historiens et qu'elles renouvellent les méthodes et les paradigmes. En Grande-Bretagne, les travaux et les analyses historiographiques des historiens marxistes Edward P. Thompson (*The making of the English working class*, New York, Vintage Books, 1963) et Edward H. Carr (*What is history ? : the George Macaulay Trevelyan lectures delivered in the University of Cambridge January-March 1961*, New York, A.A. Knopf, 1962) participent d'un mouvement similaire bien que spécifique au contexte anglo-saxon.

groupes dont ils font partie<sup>97</sup>. Pour autant, cela ne nous oblige pas à penser cette position sociale comme statique et immuable dans le temps ; au contraire, elle peut évoluer<sup>98</sup>. Cette position est relative à un moment donné de l'histoire d'une société et, en conséquence, il est beaucoup plus profitable scientifiquement de réfléchir en terme d'écart sociaux relatifs. En effet, ces écarts appartiennent toujours à des époques historiquement différenciées quant à la structure sociale dont ils forment l'ordonnance même<sup>99</sup>.

Si le capital social des individus n'est que très difficilement appréhendable au moyen du classement socioprofessionnel, ce dernier est généralement le produit d'un mélange entre le capital économique et le capital culturel des individus. La profession ou le métier exercé renvoie autant à une échelle de rémunération ou/et de patrimoine, certes variable, mais de manière limitée sauf exceptions statistiquement non significatives, qu'à la détention d'un savoir et d'un savoir-faire pratique ou/et intellectuel. On peut naturellement objecter que le capital culturel légitime, c'est-à-dire reconnu socialement comme pertinent et utile, détenu par un individu peut être supérieur à la position que lui confère sa situation réelle de travail. Il s'agit alors en tout état de cause d'une forme de déclassement social sur le marché du travail selon la règle de l'offre et de la demande : un surnombre d'individus formés tentent d'accéder à un nombre inférieur de places disponibles. Le cas des artisans et des paysans depuis la seconde moitié du XVIII<sup>e</sup> siècle avec l'amorce du processus d'industrialisation est à cet égard exemplaire. Mais comme, de manière toujours plus interdépendante au XX<sup>e</sup> siècle, l'emploi occupé tend à correspondre à un niveau de formation<sup>100</sup>, pour dire qu'un tel phénomène de déclassement s'est bel et bien produit, il faudrait observer une croissance rapide de diplômés. Or, ce n'est pas le cas et, de ce que nous savons, la peur du chômage des intellectuels déclassés et révolutionnaires, une des grandes peurs bourgeoises depuis le XIX<sup>e</sup> siècle, qui s'est incarnée dans les chefs de la révolution bolchevique de 1917, n'est restée qu'un phantasme jusqu'à la fin des années 1940<sup>101</sup>. Et à partir des années 1950,

---

<sup>97</sup> Ces trois formes du capital servent de ressources réellement mobilisables par l'individu ou le groupe en cas de besoin et ils se récapitulent dans un « capital symbolique » dont la détention confère une place et une position dans l'ordre social (cf. Pierre Bourdieu, *La distinction. Critique sociale du jugement*, Paris, Editions de Minuit, 1979, pp. 112-127 ; cf. Pierre Bourdieu, *Le sens pratique*, Paris, Editions de Minuit, 1980, pp. 191-207).

<sup>98</sup> Claude Thélot, *Tel père, tel fils, position sociale et origine familiale*, Paris, Dunod, 1982, p. 177.

<sup>99</sup> En ce sens, les travaux de Pierre Bourdieu sur « la distinction sociale » permettent de comprendre les mécanismes de pouvoir, de « prise d'écart », quand ce n'est pas de « mise à l'écart », de certains groupes sociaux par rapport à d'autres en usant d'un « capital symbolique » (discours, comportement, modes de vie) plus ou moins sophistiqué (cf. *Choses dites*, Paris, Les Editions de Minuit, 1987, p. 160 ; *La distinction, critique sociale du jugement*, Paris, Les Editions de Minuit, 1979).

<sup>100</sup> Cf. infra partie VI. Ce lien est particulièrement explicite pour la formation professionnelle dont un des caractères essentiels de l'évolution depuis la fin du XIX<sup>e</sup> siècle est sa scolarisation. Bien qu'il n'existe pas d'étude historique sur cet objet pour Genève et même pour la Suisse au XX<sup>e</sup> siècle, le cas de la France fournit un premier cadre explicatif satisfaisant de ce phénomène dans le cas genevois dans la mesure où les temporalités apparaissent, pour le peu que nous en savons, relativement similaires : « la scolarisation des formations professionnelles commencée depuis la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, puis la mise en place au cours des années 1930-1950 d'un système de classement des salariés [plus informel dans le cas suisse], qui fait correspondre une hiérarchie des emplois à une hiérarchie des niveaux de certification, ont enraciné l'idée d'une corrélation équivalente et nécessaire entre diplôme produit par le système de formation et position occupée dans le système de production. [...] On le voit, depuis un siècle et dans des contextes économiques très différents, la possession du diplôme est de première importance puisqu'elle conditionne, peu ou prou, l'accès à un emploi, à un salaire et à un statut » (Guy Bruicy, *Histoire des diplômés de l'enseignement technique et professionnel (1880-1965). L'Etat, l'Ecole et les Entreprises et la certification des compétences*, Paris, Belin, 1998, pp. 5-6).

<sup>101</sup> Cf. Roger Girod, *Politiques de l'éducation. L'illusoire et le possible*, Paris, PUF, 1981, pp. 113-114.

c'est l'inverse qui est vrai à Genève : l'inquiétude se retourne complètement pour porter sur le problème du manque de main-d'œuvre suffisamment formée pour faire tourner à plein régime le système économique et bureaucratique<sup>102</sup>.

Sans doute, le statut socioprofessionnel n'est pas tout le statut social d'un individu car celui-ci est constitué de l'ensemble des rapports sociaux qui déterminent l'accès et la production des biens collectifs matériels, culturels et symboliques. Cependant, il est un indice convenable du positionnement des individus dans la structure sociale. Pour faire nos diverses analyses, nous avons donc établi une grille de classement socioprofessionnelle qui soit à la fois suffisamment large pour être significative sur tout le siècle et assez précise pour distinguer les écarts de position des individus au sein de la société genevoise. A partir de là, les données utilisées dans cette enquête ont toutes été traduites en fonction de cette grille qui comporte neuf catégories et qui se rapporte à l'ensemble du siècle (Tableau 1).

**Tableau 1 : Classement des catégories socioprofessionnelles**

<b>Catégories (codage)</b>	<b>Résumé des critères d'agrégation</b>
Ouvriers et employés non et peu qualifiés	Hommes (ou femmes) vendant leur seule force de travail sans qualification spécifique (bâtiment, industries, services)
Ouvriers semi et qualifiés	Ouvriers salariés au bénéfice d'une formation pratique ou en apprentissage, voire en école professionnelle (bâtiment, industries)
Employés (subalternes)	Employés des échelons inférieurs des services et des administrations, sans responsabilités
Exploitants agricoles	Propriétaires ou exploitants au bénéfice d'un patrimoine foncier ou non mais gérant leur production (ferme, pêche, vignoble)
Artisans, indépendants et petits entrepreneurs	Indépendants au bénéfice d'un bon savoir-faire ou/et d'un patrimoine et gérant leur production (commerce, artisanat, etc.)
« Cadres » <sup>103</sup> et professions intermédiaires	Employés jouissant de responsabilités limitées dans leur travail et dans les processus de décision (services, commerce, administration, enseignement)
Cadres supérieurs et professions libérales	Employés et indépendants au bénéfice de larges ou totales responsabilités dans la gestion du travail et de la production ainsi que dans les processus de décision.
Rentiers	Bénéficiaires d'un revenu de patrimoine privé ou d'une rente publique
Chômeurs, infirmes et autres	Sans emplois et invalides

<sup>102</sup> Cf. infra partie III.

<sup>103</sup> Comme le rappelle Thomas Piketty, les « nomenclatures » des catégories socioprofessionnelles (abrégées « CSP ») développées en France depuis la Seconde Guerre mondiale « figurent en effet parmi les plus sophistiquées au monde, et les CSP ont rapidement pris en France une importance capitale pour représenter l'inégalité et les différentes positions sociales ». C'est pourquoi nous nous en inspirons largement ici et introduisons donc dans notre analyse « la notion de "cadre" [qui] est une notion spécifiquement française » parce qu'elle nous apparaît comme pertinente, tant pour la mesure du prestige social d'une profession que pour la caractérisation de la nature générale du travail à effectuer (*Les hauts revenus en France au XX<sup>e</sup> siècle. Inégalités et redistributions, 1901-1998*, Paris, Grasset, 2001, p. 24).



## Chapitre 2

### Cinq livres-clés et un bilan historiographique sur l'école publique genevoise au XX<sup>e</sup> siècle

Une attitude sympathique et ouverte à tous les efforts sincères et successifs tentés et à tenter pour faire de l'histoire une véritable science est peut-être l'attitude qui convient le mieux à celui qui demande au passé de lui livrer quelques-uns de ses secrets. Le malheur et en même temps l'honneur de l'histoire, comme du reste de toutes les sciences de l'homme, c'est qu'il lui faut des efforts patients et inouïs pour arriver à se définir elle-même ; mais grâce au labeur de ceux qui la cultivent elle progresse en même temps qu'elle cherche à découvrir son image dans un miroir.

Robert Latouche, 1956<sup>104</sup>

#### *Cinq références méthodologiques*

Avant de dresser un bilan de l'historiographie de l'école publique genevoise (et de son système d'enseignement) au XX<sup>e</sup> siècle, il apparaît nécessaire de s'arrêter sur les cinq ouvrages dont cette enquête s'inspire largement et qui constituent le creuset des références méthodologiques et historiographiques générales relatives au type d'histoire de l'éducation qui est ambitionné dans cette recherche. En l'occurrence, il ne s'agit en aucun cas de se livrer à une discussion critique et serrée de chacun des ouvrages, mais davantage de rendre compte de la dette scientifique, et en même temps des différences, que cette étude doit à ces références afin d'explicitier au mieux les racines et les procédés qui en forment les bases. Ainsi, nous présenterons succinctement et précisément les apports de chacun de ces ouvrages en ce qu'ils nous ont été indispensables pour mener cette enquête.

Le livre de François Furet et Jacques Ozouf intitulé *Lire et écrire. L'alphabétisation des Français de Calvin à Jules Ferry*, et paru en 1977, ouvre logiquement ce tableau. Le premier gain historiographique de ces deux tomes concerne indubitablement la mesure du progrès de l'alphabétisation à l'échelle de la France sur quatre siècles, en dépit de variations aussi bien temporelles – faisant succéder périodes d'accélération et de ralentissements – que géographiques, entre le nord-est et le sud-ouest du pays (la fameuse ligne Saint-Malo - Genève). Le second gain est la distinction démontrée entre histoire de l'alphabétisation et histoire de l'école qui, si elles ne sont de loin pas étrangères l'une à l'autre, ne se confondent cependant pas dans une même histoire. Enfin, le dernier gain consiste dans le type d'histoire pratiquée par François Furet et

---

<sup>104</sup> *Les origines de l'économie occidentale (IV<sup>e</sup>-XI<sup>e</sup> siècles)*, Paris, Albin Michel, 1970, pp. 13-14.

Jacques Ozouf, que l'on peut qualifier de structurale en ce sens qu'à travers la confrontation et le croisement de données principalement quantitatives (statistiques), mais aussi documentaires et historiographiques, ils aboutissent à faire une histoire sociale du processus culturel séculaire que constitue l'« acculturation » des masses à la « civilisation » de l'écrit, pour en démontrer la force, la prégnance, les inflexions, les rythmes (entre ville et campagne et entre hommes et femmes, par exemple) ou les effets.

Parue une année plus tôt, *L'éducation en France du XVI<sup>e</sup> au XVIII<sup>e</sup> siècle* de Roger Chartier, Marie-Madeleine Compère et Dominique Julia apporte une contribution complémentaire à l'ouvrage précédent et tout aussi fondamentale pour l'histoire de l'éducation scolaire, en démontrant que « les trois siècles de l'époque moderne sont marqués dans l'Occident tout entier par les conquêtes de la forme scolaire aux dépens des modes anciens de l'apprentissage »<sup>105</sup>. Cependant, l'apparition et la diffusion de cette « nouvelle forme scolaire » ne se sont pas faites sans résistances<sup>106</sup>. D'une part, cette forme scolaire est corrélée à la progression de la scolarisation, qui elle-même est en lien étroit avec le processus d'urbanisation et, d'autre part, elle participe à la mise en place d'une nouvelle forme de domination sociale issue d'un réaménagement général des rapports de pouvoir dans les champs politique (la constitution de l'Etat monarchique) et religieux (la Réforme et la Contre-Réforme) sous l'Ancien Régime. Ainsi avec la forme scolaire, l'apprentissage n'est plus tributaire de relations de personne à personne puisque désormais ces relations sont objectivées dans des règles impersonnelles auxquelles les élèves doivent se soumettre indépendamment de la personnalité du maître. Enfin, les trois historiens montrent bien comment ce modèle de sociabilité particulier qu'est la forme scolaire se diffuse progressivement du haut vers le bas de la société dans un double effort d'acculturation religieuse et sociale des masses de la part des élites, d'abord à la ville puis à la campagne, afin de garantir la pérennité de l'ordre social.

Toute recherche en sciences sociales et historiques ayant pour objet le système d'enseignement, ou étant en relation directe avec lui, ne peut faire l'économie d'un détour approfondi par l'ouvrage célèbre et déjà plus que trentenaire de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron intitulé *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Se présentant sur le modèle de *L'Ethique* de Baruch Spinoza (1632-1677), du moins dans le livre premier, et formant la mise en théorie de l'enquête empirique parue en 1964 sous le titre *Les héritiers. Les étudiants et la culture*, le livre explicite les trois mécanismes sociologiques qui sont au principe de la fonction sociale, foncièrement reproductrice des inégalités sociales des systèmes d'enseignement occidentaux. En premier lieu, les deux sociologues montrent par quels processus, avec quelles institutions (i.e. le système d'enseignement) et suivant quels déterminismes sociaux, une société fortement différenciée (dans la division du travail social) tend à perpétuer les inégalités socioculturelles entre les groupes sociaux qui forment sa structure. En second lieu, ils démontrent comment une institution (le système d'enseignement) et ses acteurs (les enseignants) obtiennent une autonomie relative au moyen de l'imposition d'un arbitraire culturel (scolaire) qui naturalise et légitime par l'usage d'une « violence symbolique » le classement social des individus en fonction de leur origine sociale. Ceux-ci étant très inégalement préparés au plan de la distance socioculturelle à recevoir la culture légitime que dispense le système d'enseignement et qui sert à les classer. En troisième lieu, Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron montrent en quoi le système d'enseignement détient le monopole de ce processus de reproduction des inégalités sociales, à ce moment

---

<sup>105</sup> Roger Chartier, Marie-Madeleine Compère et Dominique Julia, *L'éducation en France du XVI<sup>e</sup> au XVIII<sup>e</sup> siècle*, Paris, SEDES, 1976, p. 293.

<sup>106</sup> *Ibid.*, p. 173.

donné et dans l'état de la société française d'alors, et quels en sont les effets sociologiques (i.e. la théorie de « la reproduction »).

La critique que la théorie de la reproduction est « indépendante de toute contextualisation de temps ou de lieu, de toute histoire », comme l'affirme encore Antoine Prost au début du XXI<sup>e</sup> siècle<sup>107</sup>, ne résiste guère à un examen attentif de l'ouvrage<sup>108</sup>. Quand il affirme en outre, réactualisant la critique principale qu'il avait formulée lors de la sortie du livre<sup>109</sup>, que cette théorie empêche de faire de l'école « un outil de transformation démocratique » au titre qu'elle établit sans échappatoire que « les systèmes scolaires sont des outils de reproduction et [qu'] ils ne peuvent être rien d'autre », l'historien se place non plus sur le terrain de la connaissance scientifique, mais sur celui des croyances et de l'idéologie. Cela est d'autant plus curieux qu'en 1970 Antoine Prost affirmait que la théorie de « la reproduction » est « pour l'essentiel [...] juste »<sup>110</sup>. On comprend surtout ici que le jugement de valeur porté par Prost sur la théorie de la reproduction dévoile une proximité avec la culture politique de la gauche démocratique et réformatrice, qui considère l'école publique comme un outil de progrès social. En l'occurrence, c'est bien plus l'*homo politicus* que l'historien qui parle ainsi de la « reproduction ».

De toutes les critiques qui ont pu être faites de cette théorie, une seule nous apparaît véritablement fondée car elle porte non pas sur un type de conception a priori de la société ou sur des croyances, mais sur la mise en question de fondements empiriques, et donc scientifiques, de cette théorie du système d'enseignement. Ainsi l'ouvrage de Louis Gruel montre que le traitement analytique opéré par Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron pour *Les héritiers*, qui constitue l'enquête empirique de *La reproduction*, est très fragile, puisqu'il repose sur un nombre de données très restreint accumulé sans normes d'échantillonnage<sup>111</sup> – voire inexistant – puisque, au moins une des thèses centrales de l'ouvrage est assénée sans aucune démonstration empirique<sup>112</sup>, notamment statistique. Enfin, Louis Gruel ajoute qu'il n'est jamais fait référence à des travaux précurseurs tels

---

<sup>107</sup> « 1968, ou la politisation du débat pédagogique », in Jacques Girault, *Les enseignants dans la société française au XX<sup>e</sup> siècle. Itinéraires, enjeux, engagements*, Paris, Publication de la Sorbonne, 2004, p. 156.

<sup>108</sup> cf. *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Les Editions de Minuit, 1970, pp. 71-72, 173-174. D'ailleurs, Jean-Claude Passeron précise bien deux décennies plus tard que la théorie de la reproduction « ne s'applique guère qu'à "l'âge d'or" de l'École bourgeoise (en France, fin du XIX<sup>e</sup> et première moitié du XX<sup>e</sup> siècle), c'est-à-dire au moment "organique" où l'illusion de la méritocratie scolaire a eu son plein rendement social et symbolique » (*Le raisonnement sociologique. L'espace non-poppérien du raisonnement naturel*, Paris, Nathan, 1991, p. 91).

<sup>109</sup> cf. « Une sociologie stérile : la reproduction », *Esprit*, décembre 1970, pp. 851-861.

<sup>110</sup> *Ibid.*, p. 856.

<sup>111</sup> Pour ce faire, l'auteur a analysé le recueil des données empiriques publié par Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron sous le titre *Les étudiants et leurs études. Comptes rendus d'enquête*, Cahiers du centre de sociologie européenne, Paris, Mouton, 128, 1964, 128 p.

<sup>112</sup> « Le pivot de cette théorie de la sélection scolaire est bien entendu constitué par les énoncés 3 et 4 impliquant que le corps enseignant valorise le "capital culturel" hérité en interprétant ses manifestations comme des signes d'excellence individuelle : le noyau stratégique des *Héritiers* assure que l'évaluation professorale assimile les effets du privilège à des talents, apprécie comme un don l'aisance conférée par la familiarité parentale avec la culture savante, fait mérite aux élèves "du bon goût" reçu, tient les "facilités" apparentes de biens-nés pour des prouesses et les stigmates du laborieux apprentissage des boursiers pour des témoignages de médiocrité. C'est là que réside la dimension théorique la plus originale et la plus spécifique de l'ouvrage. Mais on ne trouve ni dans *Les héritiers*, ni dans le Cahier initial, une seule donnée empirique un tant soit peu contrôlée permettant de tenir les énoncés concernés pour autre chose que des déclarations au culot. Une lecture vigilante montre que ces énoncés sont en réalité des assertions avancées d'autorité – des "coups" rhétoriques » (Louis Gruel, *Pierre Bourdieu illusionniste*, Rennes, PUR, 2005, pp. 29-30).

que ceux du démographe Alain Girard<sup>113</sup>. Au moins deux constats peuvent être fait à partir de cette critique. Le premier est de mettre cruellement en lumière le fait qu'il aura fallu un tiers de siècle pour que cette théorie, qui a pourtant suscité d'innombrables prises de position de tous ordres et de toute nature, soit, à notre connaissance, véritablement discutée dans ses fondements empiriques. Ce constat en dit long sur la faiblesse intrinsèque de la critique en sciences sociales, sciences encore trop souvent occupées, selon nous, à énoncer un jugement sur ce qui est dit, en fonction des lunettes de spécialiste ou des croyances de chacun plutôt que de poser la question de savoir sur quelles bases, sur quelle méthode et sur quel système de preuve le travail est conçu afin, à partir de là, de mettre véritablement à l'épreuve la capacité d'une recherche à dire « le vrai ». Le second constat est que, malgré les critiques formulées à juste titre par Louis Gruel, la théorie de la reproduction comme analyse générale des systèmes d'enseignement semble fonctionner de manière « miraculeuse » puisque, jusqu'à présent, aucune autre étude d'envergure comparable n'est venue la contredire. Parmi les ouvrages visant à contester la théorie de reproduction, celui de Raymond Boudon, publié trois ans après, discute non pas du système d'enseignement en soi, mais des seuls effets du système quant à la question de la mobilité sociale dans les sociétés occidentales pour attester que cette mobilité existe bel et bien<sup>114</sup>. En outre, d'autres travaux d'envergure et postérieurs sur les systèmes d'enseignement nationaux auraient tendance à confirmer plutôt qu'à infirmer les interprétations de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron. Et si l'on prend la tentative de synthèse sur le système scolaire des Etats-Unis au XX<sup>e</sup> siècle des historiens Larry Cuban et David Tyack, on y retrouve nombre d'analyses et d'interprétations déjà faites dans *La reproduction*, un processus que les deux historiens américains déclinent comme une « grammaire » au moyen de laquelle ils montrent la persistance des pratiques éducatives<sup>115</sup> et des effets sociaux du système scolaire américain sur le siècle<sup>116</sup>.

La stabilité des structures et des pratiques scolaires, et incidemment de leurs effets au XX<sup>e</sup> siècle, constitue la thèse centrale du livre de Larry Cuban et David Tyack au titre éloquent : *Tinkering toward Utopia. A Century of public School Reform*. Au moyen du concept de « *grammar of schooling* »<sup>117</sup>, qui s'approche, selon des modalités moins formalisées, de ce que nous avons défini précédemment<sup>118</sup> comme la structure, la forme et la culture scolaires, ils explicitent comment le système d'enseignement aux Etats-Unis réagit aux réformes et en quoi sa résistance (i.e. permanences) relève d'abord de facteurs sociaux et culturels et non pas des facteurs politiques (i.e. idéologiques) ou pédagogiques. Pour autant, ils n'établissent en aucun cas que le système d'enseignement est figé. Au contraire, ils montrent que celui-ci évolue au rythme de la société mais, et c'est sans doute l'analyse principale de cet ouvrage, que les périodes, ou « cycles », d'évolution de l'école tant dans ses pratiques que dans ses effets socioculturels réels, sont régis par des temporalités ne coïncidant que rarement avec celles de la politique et des idéologies qui

---

<sup>113</sup> Pierre Bourdieu *illusionniste*, Rennes, PUR, 2005, pp. 19-46.

<sup>114</sup> *L'inégalité des chances, la mobilité sociale dans les sociétés industrielles*, Paris, Colin, 1973.

<sup>115</sup> Des permanences sur tout le siècle que Larry Cuban a mis en évidence dix ans auparavant (cf. *How Teachers Taught. Constancy and Change in American Classroom 1880-1990* (1984), New York, Teacher College Press, 1993).

<sup>116</sup> *Tinkering toward Utopia. A Century of public School Reform*, Cambridge, Harvard University Press, 1995.

<sup>117</sup> « By the "grammar" of schooling we mean the regular structures and rules that organize the work of instruction » (David Tyack and William Tobin, « The "Grammar" of Schooling : Why Has it Been so Hard to Change ? », *American Educational Research Journal*, vol. 31, n° 3, p. 454).

<sup>118</sup> Cf. supra chapitre 1.



sont pourtant au principe des volontés et des actions des réformes scolaires. En conséquence, des réformes ainsi impulsées ne peuvent généralement qu'échouer<sup>119</sup>.

Enfin, le dernier ouvrage crucial pour la construction cette recherche est celui de Louis Chauvel, *Le destin des générations. Structures sociales et cohortes en France au XX<sup>e</sup> siècle*, qui nous intéresse ici à la fois par le lien qu'il établit entre diplôme scolaire et trajectoire sociale au XX<sup>e</sup> siècle ainsi que par la méthodologie employée. A partir de la comparaison et du croisement d'un ensemble d'indicateurs (pouvoir d'achat, structure professionnelle, pratique religieuse, suicide des jeunes, taux de scolarité, taux d'accès au diplôme, etc.), le sociologue fait œuvre d'histoire sociale en rendant compte statistiquement de l'évolution de la structure sociale de la France sur l'ensemble du XX<sup>e</sup> siècle. Il perce à jour les transformations tendanciennes rythmant les états successifs de la société française et qui se déploient comme autant de « déterminismes » sociaux s'imposant à des cohortes d'âge (ou générations) en infléchissant leur « destin »<sup>120</sup>. Dans la production de ces « destins » différents selon l'année de naissance, le système d'enseignement occupe une place prédominante mais non exclusive par le rapport noué entre niveau scolaire atteint et accès à une position socioprofessionnelle. Louis Chauvel fait ainsi la démonstration qu'un usage habile des méthodes quantitatives débouche sur des résultats d'un haut degré qualitatif puisqu'il arrive à spécifier des dynamiques sociales et à mesurer leurs effets au fil des générations.

Chacun aura pu constater que sur les cinq ouvrages brièvement présentés ci-dessus pour leur contribution respective à la présente enquête, deux n'appartiennent pas à l'histoire mais à la sociologie, et à la sociologie française de surcroît. Ce choix est le produit de ce que nous avons indiqué dans le chapitre précédent sur le rapport privilégié que nous entretenons avec la sociologie plus qu'avec d'autres sciences sociales, il est également la conséquence du fait que l'étude du système d'enseignement par la sociologie de l'éducation est particulièrement développée en France<sup>121</sup>. Nous avons donc essayé d'en tirer le meilleur parti possible comme historien et en fonction de notre objet.

#### *Une histoire de l'éducation sectorisée qui se développe*

Voilà presque un quart de siècle, le sociologue Giovanni Busino relevait, pour le déplorer, que la production historiographique en Suisse romande en matière d'éducation était quasi inexistante pour la période couvrant les cent trente dernières années (1850-1980) ou alors composée de « monographies hagiographiques », à l'exception du petit ouvrage d'Eric Moradpour pour le seul canton de Genève<sup>122</sup>. Un ouvrage qui, par ailleurs, constitue avant tout un instrument de travail très utile quant il peut être couplé avec la base de données dont il est le fruit<sup>123</sup>. Seul le livre de Gabriel Mützenberg, issu de

---

<sup>119</sup> Cf. Larry Cuban et David Tyack, *Tinkering toward Utopia. A Century of public School Reform*, Cambridge, Harvard University Press, 1995, pp. 40-59.

<sup>120</sup> *Le destin des générations. Structures sociales et cohortes en France au XX<sup>e</sup> siècle* (1998), Paris, 2002, p. 95.

<sup>121</sup> Encore que si la sociologie de l'éducation était au plus haut de la discipline sociologie dans les années 1960-1970, les années 1980 marque une inflexion, avec une perte de prestige correspondante, de l'étude du « système d'enseignement et de sa contribution à la reproduction d'un ordre social inégalitaire » vers une « sociologie appliquée » centrée sur les problèmes des « banlieues », soit prétendument « plus proche du terrain, des processus et des acteurs » (Franck Poupeau, *Une sociologie d'Etat. L'école et ses experts en France*, Paris, Raisons d'agir, 2003, pp. 15-19).

<sup>122</sup> *Ecole et jeunesse. Esquisse d'une histoire des débats au parlement genevois, 1846-1961*, Cahiers du service de la Recherche sociologique, n°14, Genève, juillet 1981.

<sup>123</sup> Cf. « Réflexions rhapsodiques et asymptotiques en marges des transformations / évolutions de la sociologie de l'éducation en Suisse romande de 1960 à 1982 », *Revue européenne des sciences sociales. Cahiers Vilfredo Pareto*, n°63, 1982, pp. 251-302.

sa thèse, constituait alors une étude de grande ampleur mais elle est consacrée à l'histoire de l'école genevoise dans la première moitié du XIX<sup>e</sup> siècle. Cependant, les deux dernières décennies ont rendu largement caduque ce constat. Mais ces apports sont inégaux quant aux aspects et aux temporalités de l'éducation investigués et il reste en conséquence beaucoup reste à faire. De ce point de vue, l'histoire politique de l'éducation et des institutions scolaires est sans aucun doute le domaine qui a connu le plus fort investissement et donc les plus grandes avancées sur le plan de la connaissance historique en éducation pour le canton de Genève<sup>124</sup>.

Prolongeant le renouveau amorcé au début des années 1970 par les travaux de Gabriel Mützenberg sur l'éducation à Genève autour de 1830 et de Marie-Laure François et de Philippe Schwed concernant l'histoire du Cycle d'orientation, ceux de Charles Magnin sur les débats politiques relatifs à l'école ont apporté un nouveau développement de l'histoire de l'éducation à partir de la seconde moitié des années 1980<sup>125</sup>. Légèrement plus tardifs, les deux ouvrages de Rita Hofstetter, qui sont le fruit de sa thèse en sciences de l'éducation<sup>126</sup>, sur les écoles privées au XIX<sup>e</sup> siècle<sup>127</sup> et sur ce qu'on appelle communément la construction de « l'école d'Etat » toujours au XIX<sup>e</sup> siècle à Genève<sup>128</sup>, puis la thèse de Charles Magnin, sur « l'égalité d'accès à l'instruction publique et plus particulièrement à l'instruction supérieure des enfants issus des classes populaires »<sup>129</sup> entre la fin du XIX<sup>e</sup> siècle et le milieu du XX<sup>e</sup> siècle, constituent les trois principales contributions récentes à ce développement. On peut y ajouter la thèse en sociologie d'André Petitat, qui, dès 1982, fait une large place à l'histoire, principalement par le recours à l'historiographie européenne, mais qui en mélangeant les temporalités depuis le Moyen Âge jusqu'aux années 1970, et les espaces, de Genève à l'Europe, réduit à la portion congrue le cas genevois. Et si l'auteur se réclame d'une double démarche en tant que « sociologue-historien », une étude approfondie de l'ouvrage montre que le recours à l'histoire sert pour beaucoup à contrer la théorie sociologique de « la reproduction » formalisée par Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron au moyen d'une

---

<sup>124</sup> C'est pourquoi prétendre que « l'histoire de l'école primaire à Genève est désormais bien connue », alors que cette histoire n'existe que par parties pour le XX<sup>e</sup> siècle, via les travaux de la CRIEE (cf. infra dans ce chapitre) et de manière essentiellement politique pour le XIX<sup>e</sup> siècle, nous paraît une affirmation quelque peu excessive (Rita Hofstetter, Bernard Schneuwly, Valérie Lussi et Marco Cicchini, « Formation des enseignants secondaires : logiques disciplinaires ou professionnelles ? Le cas de Genève (fin 19<sup>e</sup> – première moitié du 20<sup>e</sup> siècle) », *Revue suisse d'histoire*, n°3, 2004, p. 283, note 22).

<sup>125</sup> Ceux-ci consistent pas ailleurs en un approfondissement d'un champ de recherche entamé au début des années 1970 : *Instruction publique et privée et rapport de classes, à Genève, au XIX<sup>e</sup> siècle : la loi sur l'Instruction publique du 5 juin 1886*, mémoire de licence en histoire, facultés des lettres, Genève, 1973 ; cf. « La reproclamation de l'instruction obligatoire, à Genève, au 19<sup>e</sup> siècle : du refus de 1842 à l'acceptation de 1872 », in G. Genovesi (éd.), *Introduction, Development and Extension of Compulsory Education*, vol. I, Università di Parma, *Bollettino C.I.R.S.E.* (Centro Italiano per la Ricerca Storico-Educativa), 1986, pp. 269-280 ; avec Marco Marcacci, *Le Passé Composé. Images de l'école dans la Genève d'il y a cent ans*, Genève, Tribune Editions, 1987 ; puis encore et plus tardivement cf. « Au nom du père : démocratie, discipline sociale et instruction publique. Les débats et décisions de la Constituante genevoise de 1847 sur la gratuité de l'instruction primaire et l'instruction obligatoire », *Equinoxe*, n° 11, 1994, pp. 145-158.

<sup>126</sup> *Grandeur et déclin des écoles primaires privées face à l'Etat enseignant à Genève au XIX<sup>e</sup> siècle*, thèse en sciences de l'éducation, Université de Genève, 1993.

<sup>127</sup> *Le drapeau dans le cartable : Histoire des écoles privées à Genève au 19<sup>e</sup> siècle*, Genève, Zoé, 1994.

<sup>128</sup> *Les lumières de la démocratie. Histoire de l'école primaire publique à Genève au XIX<sup>e</sup> siècle*, Berne, Peter Lang, 1998.

<sup>129</sup> *Le parlement genevois et l'égalité d'accès à l'instruction, 1885-1950*, thèse en Lettres, Université de Genève, 1997, p. 4.

suite d'évidences tirées de l'historiographie sur l'éducation puis agencées aux seules fins de cette contradiction<sup>130</sup>.

Viennent ensuite les publications à caractère commémoratif, qui voient le jour au fil des anniversaires, et d'autant plus nombreux que les vingt dernières années du XX<sup>e</sup> siècle ont été propices à l'expression d'une certaine « fièvre » de la commémoration puisqu'elles ont correspondu au centenaire de la mise en place du système d'enseignement genevois (1886-1986) puis à différents anniversaires d'écoles secondaires anciennes (Ecole supérieure de commerce, ESJF) ou récentes (Collège pour adultes et l'Ecole de Culture générale) fondées durant les décennies 1960 et 1970, période durant laquelle l'enseignement secondaire a connu une importante restructuration à Genève<sup>131</sup>. Ce type de production historiographique, par ailleurs fort répandu, s'inscrit dans une longue tradition locale<sup>132</sup> dans la mesure où nombre d'acteurs de l'éducation du canton ont été bien souvent leurs propres historiens aux XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles. On y trouve de tout : de la chronique parfois bien faite<sup>133</sup> à des mélanges de genres (souvenirs, littérature, petites biographies) qui, quelquefois, ne relèvent tout

---

<sup>130</sup> Théorie qu'André Petitat qualifie de « pessimiste » (sic) et qu'il estime alors être à la fois dominante scientifiquement et réductrice des liens tissés entre école et société car incapable de rendre compte de l'évolution historique de ses liens. Ainsi, le recours à l'histoire est largement déterminé comme un moyen de vérifier empiriquement la théorie de « la reproduction ». Il en découle que l'apport réellement empirique et historique est limité à deux chapitres : le premier porte sur l'histoire de l'école d'horlogerie de Genève au XIX<sup>e</sup> siècle, et le second traite de la mobilité sociale par l'école ou par l'activité professionnelle dans les années 1960, à partir de l'analyse du rapport entre carrières scolaires et origines socioprofessionnelles des pères au moyen d'un échantillon d'élèves nés en 1951-1952. Pour autant, il apparaît quelque peu étrange de convoquer les écoles du Moyen Âge et de l'Ancien Régime pour s'opposer à une théorie qui ne s'applique à montrer la fonction sociale des systèmes d'enseignement que depuis qu'ils sont des systèmes d'enseignement dans des sociétés fortement différenciées ; c'est-à-dire au mieux depuis le XIX<sup>e</sup> siècle, même si Emile Durkheim fait commencer l'histoire des systèmes d'enseignement avec les universités médiévales en se basant sur le double critère de l'examen et du diplôme (*L'évolution pédagogique en France*, t. 1 : *Des origines à la renaissance*, Paris, Alcan, 1938, p. 161). En effet, Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron précisent bien que « seule la formulation des conditions génériques de possibilité d'une AP [action pédagogique] institutionnalisée permet de donner tout son sens à la recherche des conditions sociales nécessaires à la réalisation de ces conditions génériques, i.e. de comprendre, comment, dans des situations historiques différentes, des processus sociaux tels que la concentration urbaine, les progrès de la division du travail impliquant l'autonomisation des instances ou des pratiques intellectuelles, la constitution d'un marché des biens symboliques, etc., prennent un sens systématique en tant que système des conditions sociales de l'apparition d'un SE [système d'enseignement] » (*La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Les Editions de Minuit, 1970, pp. 71). La critique principale portée par André Petitat contre l'école « reproductrice » des inégalités sociales vise à une sorte de dépassement du modèle afin, prétendument, de mieux rendre compte de l'évolution de la société et de l'école, en dotant cette dernière d'une capacité d'imposition d'un arbitraire culturel propre (*Production de l'école-Production de la société. Analyse socio-historique de quelques moments décisifs de l'évolution scolaire en Occident*, Genève, Droz, 1981, pp. 12-13, 446, 461-471). On retrouve un usage analogue du recours à l'histoire, également au service d'une critique du modèle de la « reproduction » chez le sociologue Philippe Perrenoud quelques années auparavant (« Les politiques de démocratisation de l'enseignement et leurs fondements idéologiques », *Revue suisse de sociologie*, n°1, 1978, pp. 152 et 177-179).

<sup>131</sup> Cf. Chantal Renevey Fry, *Ecole et culture générale. 25 ans de l'ECCG*, Genève, DIP, 1998 ; *La deuxième voie. Les 40 ans du Collège pour adultes*, Genève, DIP-CRIÉE, 2002.

<sup>132</sup> Un des derniers exemples de la tradition précédente est l'ouvrage anniversaire publié en 1959 pour les 400 ans du Collège de Genève. Cependant, cet ouvrage marque une première inflexion vers une facture plus historique du genre ne serait-ce du fait que certains historiens locaux y ont participé, à l'instar de Louis Binz (cf. *Le Collège de Genève. Mélanges historiques et littéraires*, Genève, Alexandre Jullien, 1959).

<sup>133</sup> Cf. *Du passé à l'avenir... Le livre du 100<sup>e</sup> anniversaire de l'Ecole supérieure de commerce de Genève*, Genève, Slatkine, 1988.

simplement pas de l'histoire de l'éducation<sup>134</sup>. Cette production à caractère historique n'est pas négligeable en soi. D'ailleurs, elle renferme souvent nombre d'informations biographiques, chronologiques et factuelles qui permettent un gain de temps appréciable dans une recherche.

Il convient de distinguer la commémoration de type hagiographique de celle qui est prétexte à faire de l'histoire. Indéniablement, la qualité de cette production historiographique, trop souvent inégale jusque-là, s'est fortement améliorée avec la fondation de la Communauté de recherche interdisciplinaire sur l'éducation et l'enfance (CRIÉE). Créée dans la foulée d'une exposition consacrée en 1986 au centenaire de la loi sur l'Instruction publique de 1886<sup>135</sup>, son « premier acte [...] fut de constituer une collection pour sauvegarder le patrimoine scolaire genevois »<sup>136</sup>. Plus encore, son activité a permis un progrès déterminant et sans doute durable du caractère historien des ouvrages commémoratifs. En effet, autant en lien avec ses expositions qu'en dehors d'elles, la CRIÉE est à l'origine d'une série de productions historiques, ou de soutien à ce type de productions, qui relève à la fois de l'histoire politique et institutionnelle et de l'histoire sociale et culturelle de l'éducation<sup>137</sup>. Les connaissances ainsi accumulées depuis bientôt vingt ans sont appréciables. Cependant, le principe de l'exposition grand public impose des contraintes spécifiques à la fois temporelles, humaines et financières mais aussi historiques, qui font que les publications qui les accompagnent constituent le plus souvent le défrichage d'une question lié au propos muséographique tenu et non pas étude exhaustive de l'objet traité. Les éclairages et les ébauches qu'elles contiennent portent souvent sur une longue durée (de un à plusieurs siècles) et permettent assurément une certaine cumulativité du savoir historique même si à certains égards ce savoir reste fragmentaire. Les autres publications relèvent de l'histoire institutionnelle d'établissements ou de services scolaires dans leurs dimensions sociales et culturelles. Au-delà de ces travaux, l'historiographie de l'école publique genevoise<sup>138</sup> est beaucoup plus lacunaire, tant par le type de recherches effectué que par les objets traités. Ainsi, quelques mémoires de licence et de diplôme faits à l'Université de Genève constituent

---

<sup>134</sup> Cf. Pierre Jacquet, *Le Collège moderne de Genève (anciennement Ecole professionnelle). Histoire d'une institution*, Genève, DIP-Imprimeries populaires, 1970.

<sup>135</sup> Charles Magnin et Marco Marcacci, *Le Passé Composé. Images de l'école dans la Genève d'il y a cent ans*, Genève, Tribune Editions, 1987.

<sup>136</sup> « La CRIÉE », in Juliette Michaëlis et Dominik Joos (dir.), *Musées et collections historiques sur l'éducation en Suisse*, Association suisse des musées et collections historiques sur l'école, l'enfance et la jeunesse, Amriswil, 2005, p. 25.

<sup>137</sup> Dont principalement et par ordre chronologique : Charles Magnin et Marco Marcacci, *Le Passé Composé. Images de l'école dans la Genève d'il y a cent ans*, Genève, Tribune Editions, 1987 ; *Les Cahiers au feu... Usage des souvenirs d'école*, SRED, Musée d'ethnographie, Genève, 1990 ; *A vos places ! Ecoles primaires entre élitismes et démocratie. Genève : 1880-1960*, SRED, Genève, 1994 ; *En attendant le prince charmant. L'éducation des jeunes filles à Genève, 1740-1970*, SRED, Genève, 1997 ; Chantal Renevey Fry (dir.), *Pâtamodlé. L'éducation des plus petits, 1815-1980*, SRED, Genève, 2001 ; Chantal Renevey Fry, *La deuxième voie. Les 40 ans du Collège pour adultes*, La CRIÉE, Direction générale de l'enseignement secondaire post-obligatoire, Genève, 2002 ; Marco Marcacci et Elizabeth Chardon, « *Tu finiras au Grütli !* » *Une école de fin de scolarité, Genève 1929-1969*, SRED, Ed. Passé Présent, Genève, 2004 ; Eléonore Zottos, « *Santé, jeunesse !* » *Histoire de la médecine scolaire à Genève : 1884-2004*, SSJ, La CRIÉE, Genève, 2004 ; Eléonore Zottos et Chantal Renevey Fry (dir.), *De toutes les couleurs. Un siècle de dessin à l'école*, Genève, In Folio, MEG, CRIÉE-SRED, 2006.

<sup>138</sup> Nous avons exclu ici les études portant sur l'Université de Genève qui, d'un point de vue institutionnel, est la mieux connue mais qui reste très largement hors du cadre de la présente recherche (cf. Charles Borgeaud, *Histoire de l'Université de Genève. L'Académie et l'Université au XIX<sup>e</sup> siècle (1814-1900)*, 2 vol., Genève, Georg, 1934 ; Paul-Frédéric Geisendorf, *L'Université de Genève : quatre siècles d'histoire*, Genève, Alex Jullien, 1959 ; Marco Marcacci, *Histoire de l'Université de Genève, 1559-1986*, Université de Genève, 1986).

un apport non négligeable à cette historiographie locale, mais la valeur de ces travaux est très inégale, c'est pourquoi nous n'évoquerons ici que ceux qui se signalent à la fois par leur qualité et leur rapport avec notre objet.

### *L'histoire politique de l'éducation*

Pour le XX<sup>e</sup> siècle comme pour le XIX<sup>e</sup> siècle, l'histoire politique de l'éducation est sans nul doute le domaine de recherche le plus investigué de l'histoire de l'école publique genevoise. Et logiquement c'est celle qui a précocement pris sa place dans l'histoire générale du canton pour l'époque contemporaine<sup>139</sup>. Elle procède d'une histoire politique plus ancienne centrée essentiellement sur les débats et les décisions (lois) des institutions politiques cantonales (exécutif et législatif)<sup>140</sup>. Plus spécifiquement, plusieurs contributions ont été apportées à cette histoire politique au cours des trente dernières années avec pour point commun qu'elles puisent aux mêmes sources que les histoires précédentes, à savoir la législation et le débat politique cantonal sur l'instruction publique, mais en renouvelant en profondeur les approches et les analyses.

Le mémoire de licence d'histoire et la thèse en Lettres de Charles Magnin, produits à vingt-quatre ans d'écart, constituent indéniablement la contribution la plus massive pour le XX<sup>e</sup> siècle et l'origine des évolutions qui en sont la marque<sup>141</sup>. Outre l'apport de connaissances amené par ces deux études successives, c'est avant tout le traitement foncièrement historien des sources produites par les institutions politiques cantonales qui permet à cette histoire politique de dépasser la simple chronique et de rendre intelligible des processus relatifs aux liens entre la culture politique et le système d'enseignement. En effet, les travaux de Charles Magnin montrent clairement en quoi l'accès des enfants des classes populaires aux études supérieures est tributaire des représentations dominantes de « l'intelligence », de l'« égalité des chances » et des besoins de formation de main-d'œuvre. Il fait ainsi apparaître comment des acteurs politiques, professionnels et scientifiques<sup>142</sup> peuvent penser en toute bonne foi que le système scolaire est « démocratique » même lorsqu'il continue de dresser des obstacles quasi insurmontables à la réussite scolaire des élèves issus des classes populaires. Enfin, il montre également comment ces représentations basculent plus ou moins rapidement au lendemain de la Seconde Guerre mondiale<sup>143</sup>.

---

<sup>139</sup> Cf. François Ruchon, *Histoire politique de Genève*, vol. 2, Genève, Alex Jullien, 1953 ; Jean-Claude Favez & Claude Raffestin, « De la Genève radicale à la cité internationale » in Paul Guichonnet (éd.), *Histoire de Genève*, Genève-Lausanne, 1974, pp. 299-385.

<sup>140</sup> Etienne Chennaz, « L'instruction publique genevoise au cours du XIX<sup>e</sup> siècle (1814-1914) », *1814-1914 Genève-Suisse. Le livre du centenaire*, Genève, Alex Jullien 1914, pp. 435-508 ; Louise Hautesource [pseudonyme de Rosine Tissot-Cerutti, institutrice à Genève de 1892 à 1923], « L'instruction publique à Genève au XIX<sup>e</sup> siècle », *Nos Centenaires*, Genève, Atar, 1914, pp. 165-199. On trouve également des informations relatives à l'histoire politique de l'éducation, mais généralement par institution ou ordre d'enseignement, dans le recueil de monographies publié la même année par le Département de l'instruction publique pour l'Exposition nationale tenue alors à Berne : *L'enseignement primaire et l'enseignement secondaire à Genève*, Genève, Atar, 1914, 408 p.

<sup>141</sup> *Instruction publique et privée et rapport de classes à Genève au XIX<sup>e</sup> siècle : la loi sur l'instruction publique du 5 juin 1886*, mémoire de licence d'histoire, faculté de Lettres, Université de Genève, 1973 ; *Le parlement genevois et l'égalité d'accès à l'instruction, 1885-1950*, thèse en Lettres, Université de Genève, 1997.

<sup>142</sup> Cf. Charles Magnin, « Eléments d'une histoire de la lutte pour l'égalité sociale devant l'école en Suisse romande entre 1924 et 1961 », *Cahiers d'histoire du mouvement ouvrier*, n° 16, Lausanne, Association pour l'étude de l'histoire du mouvement ouvrier (AEHMO), 2000, p. 57-76.

<sup>143</sup> Charles Magnin, *Le parlement genevois et l'égalité d'accès à l'instruction, 1885-1950*, thèse en Lettres, Université de Genève, 1997, pp. 455-490.

La contribution d'Eric Moradpour<sup>144</sup> et, dans une moindre mesure, celle de Nelly Delay-Malherbe<sup>145</sup> posent les premiers jalons d'une histoire plus générale du système scolaire et de la prise en charge de l'enfance par les services de l'Etat. Ces deux ouvrages sont d'abord d'utiles instruments de travail permettant assez aisément de suivre puis d'approfondir les aspects politiques de ces questions. Alors que le premier se présente davantage comme un inventaire commenté des lois et des débats parlementaires du Grand Conseil genevois sur plus d'un siècle, le second est plus achevé bien qu'il ne couvre qu'une période limitée (1891-1937). Ce dernier est un premier apport à un chantier que la thèse en sciences de l'éducation et les ouvrages de Martine Ruchat sur l'éducation correctionnelle au XIX<sup>e</sup> siècle et la prise en charge dans l'école des élèves dits « anormaux » au tournant du XX<sup>e</sup> siècle prolongent dans une perspective d'histoire sociale puis culturelle.

Enfin, nous retiendrons l'étude de Barbara Lucas, mémoire de diplôme en histoire économique intitulé *La rénovation permanente. L'école genevoise et ses enjeux (1886-1911)*, parce qu'il est en rapport direct avec notre problématique et que c'est un travail de bonne facture historique. En effet, à partir d'une histoire politique toujours bâtie sur les débats du Grand Conseil de Genève et sur les lois sur l'instruction publique successives, augmentés de pièces d'archives et de publications d'époque, l'historienne produit des analyses fort utiles pour l'histoire du système d'enseignement. Exploitant au maximum les ressources de son corpus de sources<sup>146</sup>, elle montre bien comment et en quoi, dans les deux décennies de la période décrite, le système d'enseignement, stabilisé par la loi sur l'Instruction publique de 1886, a été de fait un chantier continu dans lequel se nouent des rapports structuraux entre le corps enseignant (primaire essentiellement), un certain type de pratiques pédagogiques (intuitif et utilitaire), les dirigeants politiques et les députés (au niveau cantonal), l'administration scolaire (et son développement) et le renouveau de la pédagogie par les sciences expérimentales (la ou les « science(s) de l'éducation » en naissance)<sup>147</sup>. En poussant davantage les analyses de Barbara Lucas, que notre propre étude confirment très largement, on comprend surtout que la période 1886-1911 a été un moment d'ajustement, de consolidation et de différenciation interne des structures du système d'enseignement dont, au final, la souplesse d'organisation et la fonctionnalité sociale lui ont permis, au prix de modifications partielles et successives, de bénéficier ensuite d'une ère de stabilité longue d'un demi siècle (1911-1962).

En revanche, la dernière partie de l'ouvrage postérieure de Rita Hofstetter, puisant aux mêmes sources et citant par ailleurs le travail de Barbara Lucas (en reprenant directement le terme de « rénovation » du titre du mémoire) est très en dessous, ne serait-ce que quantitativement, de ces analyses<sup>148</sup>. De manière générale, l'ouvrage de Rita Hofstetter souffre d'un défaut méthodologique majeur qui biaise l'ensemble de l'analyse : à savoir que le corpus documentaire est analysé en fonction d'« une vision

---

<sup>144</sup> *Ecole et jeunesse. Esquisse d'une histoire des débats au parlement genevois, 1846-1961*, Cahiers du Service de la recherche sociologique, n° 14, Genève, 1981.

<sup>145</sup> *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, n° 16, Genève, 1982.

<sup>146</sup> Elle ne se livre pas expressément à des considérations de méthode. En revanche, elle fait preuve à cet égard d'une réelle maîtrise du rapport aux sources (Barbara Lucas, *La rénovation permanente. L'école publique genevoise et ses enjeux (1886-1911)*, mémoire de diplôme d'histoire économique et sociale, Université de Genève, 1995, pp. 8-9).

<sup>147</sup> Barbara Lucas, *La rénovation permanente. L'école publique genevoise et ses enjeux (1886-1911)*, mémoire de diplôme d'histoire économique et sociale, Université de Genève, 1995, pp. 190-201.

<sup>148</sup> *Les lumières de la démocratie. Histoire de l'école primaire publique à Genève au XIX<sup>e</sup> siècle*, Berne, Peter Lang, 1998, pp. 309-346.

téléologique de l'école d'Etat », comme le démontre Pierre Caspard dans le compte-rendu qu'il lui a consacré<sup>149</sup>. Ainsi, toutes les informations données, tous les faits établis et toutes les analyses faites en deviennent difficilement utilisables parce que tous sont sujets à réexamen.

Si l'histoire politique de l'éducation s'est bien muée en une histoire des politiques de l'éducation, un autre phénomène, plus général, semble affecter la production historique sur l'école genevoise. Comme le remarque Barbara Lucas, « il apparaît clairement que l'attention des historiens, suivant celle du monde politique de la fin du siècle [XX<sup>e</sup>], se déplace progressivement vers l'instruction secondaire »<sup>150</sup>. Pour le dire autrement et plus précisément, le déplacement des intérêts de l'historiographie semble suivre le mouvement même du développement du système d'enseignement qui, à partir de la Première Guerre mondiale, est toujours davantage porté par la croissance de l'enseignement secondaire. En effet, force est de constater qu'emmenés par le cours même des événements, des acteurs et de leurs discours, les analyses des historiens se déplacent sensiblement au cours du XX<sup>e</sup> siècle de l'enseignement primaire à l'enseignement secondaire. Cela est particulièrement perceptible dans le cadre plus vaste des histoires de Genève qui retracent les évolutions générales du système d'enseignement<sup>151</sup>.

#### *La renaissance de l'histoire des institutions scolaires*

Bien qu'il soit parfois difficile d'établir une véritable frontière entre histoire politique et histoire institutionnelle, cette dernière est celle qui est la plus traditionnelle. De ce point de vue, l'année 1914 a été particulièrement féconde dans la foulée des commémorations relatives au centenaire de l'indépendance genevoise retrouvée au terme de l'annexion française (1798-1813) et à celui de l'entrée du canton de Genève dans la Confédération (1814-1914). Trois ouvrages relativement volumineux sont publiés simultanément cette année-là et, si leurs auteurs s'appuient beaucoup sur les lois et/ou les débats parlementaires concernant l'instruction publique, leurs travaux sont exemplaires du caractère mêlé de l'histoire institutionnelle et de l'histoire politique. Le second critère qui les réunit est qu'ils sont tous produits par des acteurs du système d'enseignement, qui s'en font ainsi les premiers historiens. Comme ces histoires traitent du « long » XIX<sup>e</sup> siècle (1789-1914), il nous faut leur accorder une certaine attention car leur récit mord largement sur la période de notre enquête (1872-1969) et la partie obligatoire de l'enseignement publique y occupe une place variable mais souvent non négligeable.

Examinons tout d'abord, la contribution d'Etienne Chennaz, qu'il écrit alors qu'il est depuis peu le troisième secrétaire du Département de l'instruction publique (1911). Cette histoire se déploie sur deux fronts parallèles suivant l'ordre chronologique des siècles (XVIII<sup>e</sup>-XIX<sup>e</sup>) : d'une part, une histoire politique de l'éducation évoquant ses transformations à travers les principales lois concernant l'instruction publique et, d'autre part, une histoire institutionnelle de la mise en place et/ou de l'évolution des différentes

---

<sup>149</sup> *Paedagogica Historica*, tome XXXVI, 2000-2, p. 750.

<sup>150</sup> *Ibid.*, p. 17.

<sup>151</sup> Cf. François Ruchon, *Histoire politique de Genève*, volume II, Genève, Alex Jullien, 1953 ; cf. Jean-Claude Favez & Claude Raffestin, « De la Genève radicale à la cité internationale » in Paul Guichonnet (éd.), *Histoire de Genève*, Genève-Lausanne, 1974, pp. 299-385.

parties du système d'enseignement, de l'école enfantine à l'Université<sup>152</sup>. Essentiellement descriptif, ce long chapitre est fortement centré sur les deux institutions les plus prestigieuses du système d'enseignement genevois, soit le Collège et l'Académie/Université<sup>153</sup>. C'est une histoire linéaire des progrès de l'instruction publique accompagnant celle de la société dans l'établissement du régime démocratique et de la modernité sociale et économique.

Vient ensuite la contribution de Louise Hautesource<sup>154</sup>, institutrice de profession qui, si elle use toujours des mêmes sources (lois et débats), enrichit son corpus d'informations tirées parfois des journaux, de publications diverses ou des comptes rendus annuels de gestion du Conseil d'Etat genevois (exécutif) ainsi que d'éléments qui tiennent sans aucun doute autant à sa connaissance personnelle des faits par des lectures diverses qu'à son appartenance au corps enseignant primaire<sup>155</sup>. Privilégiant une approche thématique des questions relatives à l'instruction publique au XIX<sup>e</sup> siècle, Louise Hautesource dépasse la simple chronique des politiques éducatives et des écoles pour traiter des programmes, de l'éducation des filles à travers l'Ecole supérieure de jeunes filles (ESJF), des méthodes pédagogiques en vigueur dans l'enseignement primaire, des « œuvres extra-scolaires » ou encore de la situation matérielle du corps enseignant primaire. Ainsi, le choix des thématiques de l'auteur dessine une histoire plus critique qui, fait révélateur, en un peu plus de trente pages, ne dit mot de l'Université et du Collège. Et cette histoire touche de beaucoup plus près les enjeux sociaux et culturels de l'éducation scolaire à destination des masses que les autres publications historiques de cette époque. Certaines de ses prises de position soulignent les engagements non-conformistes de cette institutrice, tant sur les finalités de l'instruction publique que sur les moyens nécessaires à leur mise en œuvre.

Ne voulant certainement pas rester en marge du mouvement général lié à la fête du centenaire de 1914 et profitant de l'exposition nationale qui a lieu à Berne cette année-là, le Département de l'Instruction publique y va de sa propre publication sur *L'enseignement*

---

<sup>152</sup> « L'instruction publique genevoise au cours du XIX<sup>e</sup> siècle (1814-1914) », *1814-1914 Genève-Suisse. Le livre du centenaire*, Genève, Alex Jullien, 1914, pp. 435-508.

<sup>153</sup> Cinq ans auparavant (1909), ces deux institutions prestigieuses ont bénéficié de plusieurs notices historiques largement publiées à l'occasion du 350<sup>e</sup> anniversaire de la fondation du Collège et de l'Académie par Jean Calvin (1559) : cf. *Les jubilés de Genève en 1909*, 2<sup>ème</sup> fascicule : *Université et Collège*, Genève, Atar, 1909, 133 p.

<sup>154</sup> Pseudonyme de Rosine Tissot-Cerrutti, institutrice de 1892 à 1923, qui publie également des romans historiques et des pièces de théâtre et fait partie des quelques institutrices très engagées. Si elle occupe le poste de rédactrice en chef de *L'Ecolier genevois* devenu ensuite *L'Ecolier romand* (journal à destination des élèves de l'école primaire créé par un groupe d'instituteurs afin de lutter contre l'influence de la littérature enfantine immorale avec les mêmes « armes ») de 1920 à 1929, elle n'accède à aucun poste hiérarchique alors qu'elle jouit d'une véritable renommée. Ceci s'explique sans doute par le fait qu'elle affiche une inclination certaine pour les idées conservatrices et, qu'en conséquence, sa promotion au sein d'un Département de l'Instruction publique (DIP) généralement tenu par un Conseiller d'Etat radical et une bureaucratie peuplée de ces mêmes radicaux était inconcevable. En tant qu'institutrice, elle ne renie pas les possibilités de la science expérimentale pour améliorer la pédagogie, mais elle s'élève dès le début du XX<sup>e</sup> siècle contre les « nouvelles » pédagogies qui, outre qu'elles prétendent obliger les maîtres à « intéresser » leurs élèves, privent ces mêmes élèves du sens de « l'effort » indispensable à la réussite des apprentissages scolaires. De ce point de vue, elle défend des positions traditionalistes sur la culture du métier contre les intervenants extérieurs au corps professionnel. Ces critiques sont cependant soutenues par une connaissance réelle des tentatives de développement de la pédagogie et de la psychologie expérimentale (cf. Louise Hautesource, « L'instruction publique à Genève au XIX<sup>e</sup> siècle », *Nos Centenaires*, Genève, Atar, 1914, p. 180).

<sup>155</sup> Louise Hautesource, « L'instruction publique à Genève au XIX<sup>e</sup> siècle », *Nos Centenaires*, Genève, Atar, 1914, pp. 165-199.



*primaire et l'enseignement secondaire à Genève*<sup>156</sup>. Pour réaliser cet ouvrage, le DIP a sollicité le concours des membres à chaque fois « les plus éminents » ou des meilleurs spécialistes pris en son sein. Ainsi, des inspecteurs, le directeur de l'enseignement primaire, tel directeur d'établissement et des enseignants d'une discipline particulière apportent leur contribution selon leur domaine de compétence. Si l'ouvrage se présente d'abord dans une première partie comme un état des lieux de l'instruction publique, de l'école enfantine à la fin du secondaire supérieur, chaque article s'ouvre sur un « aperçu historique », sorte de passage obligé initial. Ces chapitres représentent un peu plus de la moitié du volume et ils sont consacrés aux différents ordres d'enseignements (enfantine, primaire, secondaire), aux établissements secondaires (Collège, ESJF, etc.) ou aux institutions scolaires et para-scolaires (classes gardiennes, cuisines scolaires, etc.). Une seconde partie porte uniquement sur les disciplines d'enseignement selon les établissements (dessin, gymnastique, latin, etc.). Cette division donne ainsi un caractère hybride à cet ouvrage. Il fait œuvre à la fois d'histoire et, en même temps par sa description de l'état présent dans les disciplines d'enseignement, il devient une source pour contribuer à une histoire de la culture scolaire. Parallèlement à cela, le caractère généralement descriptif des textes composant l'ouvrage accentue encore cet usage de source que doit en faire l'historien de l'éducation. Ainsi, il est sans doute excessif de notre part d'avoir rangé cet ouvrage parmi les contributions historiques, mais nous l'avons fait afin de montrer en quoi la faible production historiographique est alors due aux membres de l'enseignement et quel est le traitement historique appliqué au système d'enseignement ou aux parties qui le composent.

Ayant pour objet l'histoire de la genèse et des débuts de la réforme de l'enseignement secondaire inférieur que constituent la création et la consolidation du Cycle d'orientation (C.O.), les cahiers que Marie-Laure François et Philippe Schwed, deux enseignants du secondaire, ont consacrés à cette école marquée dès 1969 la naissance d'une nouvelle forme d'histoire des institutions scolaires à Genève<sup>157</sup>. La formation des deux auteurs aux études historiques, partielle pour la première et complète pour le second, est sans aucun doute un facteur décisif de cette évolution. Ainsi, ils s'attachent à établir une continuité entre la nouvelle structure et les tentatives de réformes précédentes portant sur la création d'une « école moyenne » à partir des années 1920. Si ce dernier point est loin d'être évident, le propos général est centré sur l'enjeu de la « démocratisation des études », dont ils ne cachent pas qu'ils en sont des partisans déclarés<sup>158</sup>. De ce point de vue, il s'agit avant tout d'une histoire politique et institutionnelle d'une « idée » et d'une « réforme » ainsi que de leur origine, qui tourne autour d'un objet, ou plutôt d'une question cependant peu problématisée en tant que

---

<sup>156</sup> Genève, Atar, 1914, 408 p.

<sup>157</sup> Cf. *Le Cycle d'orientation dans l'enseignement secondaire genevois. Histoire d'une idée pédagogique 1927-1962*, Commission d'Etude Permanente du Cycle d'orientation (CEPCO), cahier n°1, Genève, 1969 ; *Le Cycle d'orientation de l'enseignement secondaire genevois. Histoire d'une école 1962-1969*, Commission d'Etude Permanente du Cycle d'orientation (CEPCO), cahier n°2, Genève, juin 1971.

<sup>158</sup> Cette adhésion traverse de temps en temps le texte comme dans le cas de la mise en exergue de l'exemple d'un élève qui a, en quelque sorte, été « sauvé » de la sélection scolaire par les nouvelles mesures « d'orientation » et d'appui pédagogique du C.O. : « Deux cours d'appuis successifs sont donnés à l'élève qui terminera le CO avec des notes suffisantes en langues et excellentes en sciences. Quatre ans plus tard, cet élève obtient la douzième maturité scientifique au Collège de Genève. La décision de transfert prise par le Conseil d'école, en décembre 1962, a probablement modifié la carrière entière de ce jeune homme » (Marie-Laure François et Philippe Schwed, *Le Cycle d'orientation de l'enseignement secondaire genevois. Histoire d'une école 1962-1969*, Commission d'Etude Permanente du Cycle d'orientation (CEPCO), cahier n°2, Genève, juin 1971, p. 35).

telle. Malgré leur parti pris, les auteurs conservent une certaine distance critique<sup>159</sup> qui, sans nul doute, est due au fait qu'ils restent proches des sources qu'ils ont pris soin de varier. Ils restituent d'une manière synthétique et précise les enjeux et les perceptions d'un moment charnière dans l'histoire du système d'enseignement genevois (les années 1960-1970), qui mêlent acteurs politiques, autorités scolaires et corps enseignants (primaires et secondaires) ainsi que, dans une moindre mesure, l'opinion publique. Au final, il en résulte une histoire institutionnelle assez « objective » quand bien même elle est une histoire faite « à chaud ». Trente-cinq ans plus tard, cet important chantier est repris par Chantal Berthoud dans sa thèse sur le Cycle d'orientation mais avec d'autres développements méthodologiques et en étendant le corpus des sources<sup>160</sup>.

A côté de ce basculement initial, on trouve le petit livre de Philippe Barras sur l'École professionnelle et ménagère de Genève<sup>161</sup> qui marque le premier jalon d'une autre histoire institutionnelle. Une histoire qui dépasse celle de la chronique singulière pour faire de l'établissement « un objet historique digne de ce nom ». De telles études de cas (i.e. monographies) « ne prennent leur sens que si elles adoptent une problématique à la fois applicable à l'exemple étudié et généralisable à d'autres [...] et articulée avec une information rigoureuse quant au contexte historique et au cadre institutionnel et réglementaire »<sup>162</sup>. Affirmant d'emblée qu'il va « tenter d'éclairer les relations qui existaient entre l'école ménagère et le monde politique, social et intellectuel de l'époque ; cela sans négliger pour autant son organisation interne »<sup>163</sup>, Philippe Barras se tient à sa méthode en montrant bien quelles ont été les intentions (i.e. représentations) puis les fonctions sociales de la fondation et de l'évolution sur trois décennies de cette institution scolaire de l'enseignement secondaire inférieur destinée à des jeunes filles, très majoritairement d'origine populaire<sup>164</sup>.

A une histoire de l'établissement bien comprise qui s'intéresse au corps enseignants, aux élèves, aux bâtiments et à l'organisation générale de l'école, s'ajoute ici une histoire culturelle relative au type d'enseignement dispensé et à ses finalités sociales. L'analyse du contenu même des programmes dévoile une « idéologie », pour reprendre le terme même de l'historien, qui à travers la forme scolaire vise à définir les contours d'un rôle social très précis des femmes des classes populaires (mère, éducatrice, épouse et parfois ouvrière) et donc à acculturer ces mêmes femmes aux valeurs bourgeoises dominantes<sup>165</sup>. Ainsi en s'intéressant à un établissement secondaire, et féminin de surcroît, Philippe Barras donne un premier exemple d'étude convaincante d'histoire des

---

<sup>159</sup> Par exemple, cf. Marie-Laure François et Philippe Schwed, *Le Cycle d'orientation de l'enseignement secondaire genevois. Histoire d'une école 1962-1969*, Commission d'Etude Permanente du Cycle d'orientation (CEPCO), cahier n°2, Genève, juin 1971, pp. 64-65.

<sup>160</sup> *Une école du second degré « élitaire » pour tous ou le péril de l'école moyenne. Une histoire du secondaire obligatoire à Genève (1927-1977)*, thèse en Lettres, Université de Genève, 2006.

<sup>161</sup> Il s'agit de la publication d'un mémoire de licence d'histoire soutenu à l'Université de Genève : Philippe Barras, *L'École professionnelle et ménagère de jeunes filles de Genève (1897-1927). Histoire d'une institution*, Cahiers de la Société d'Histoire et d'Archéologie de Genève, Genève, Droz, 1994.

<sup>162</sup> Marie-Madeleine Compère et Philippe Savoie, « L'établissement secondaire et l'histoire de l'éducation », *Histoire de l'éducation*, n°90, mai 2001, pp. 13-15.

<sup>163</sup> Philippe Barras, *L'École professionnelle et ménagère de jeunes filles de Genève (1897-1927). Histoire d'une institution*, Cahiers de la Société d'Histoire et d'Archéologie de Genève, Genève, Droz, 1994. p. 2.

<sup>164</sup> *Ibid.*, p. 47.

<sup>165</sup> On peut même ajouter que ce sont les filles méritantes, et en premier lieu scolairement, des milieux populaires qui sont avant tout visées par cet enseignement faisant un grande place aux disciplines ménagères car l'accès à l'École professionnelle et ménagère reste improbable pour la majorité des filles avant les années 1950 (cf. infra partie III).

institutions scolaires. On peut seulement regretter que celle-ci ne soit pas allée au-delà de la fin des années 1920.

Mais c'est sans aucun doute le livre de Marco Marccaci sur l'école du Grütli<sup>166</sup> qui donne l'exemple d'une histoire institutionnelle de l'éducation accomplie, qui constitue un modèle de travail pour investiguer d'autres écoles ou établissements des enseignements primaires et secondaires<sup>167</sup>. Bien que Marco Marccaci garde le cadre strictement institutionnel de l'école qu'il étudie, il le dépasse néanmoins en pratiquant une histoire aux dimensions sociales et culturelles affirmées. Cette approche emmène ainsi l'historien sur les traces de la forme et de la culture scolaires en touchant aux pratiques d'enseignement mais aussi à l'origine scolaire et sociale des élèves, ainsi qu'à leur destination socio-scolaire<sup>168</sup> ou encore au corps enseignant et à la direction de l'établissement. Cependant, le caractère exclusivement descriptif de certaines parties et un usage assez maigre de l'évolution du contexte socio-historique (hormis dans l'analyse du rapport de l'école aux familles des élèves et à leurs origines sociales) affaiblit parfois la démonstration<sup>169</sup>.

Plus intéressant encore, la monographie sur l'école du Grütli montre, par un cas empirique, à la fois la position effectivement cruciale qu'occupent les trois dernières années de la scolarité obligatoire dans la sélection des élèves à Genève au cœur du XX<sup>e</sup> siècle et une certaine concurrence à laquelle se livrent les écoles secondaires inférieures pour garder leur public dans une période de l'Entre-deux-guerres marquée d'abord par la baisse puis par la stagnation démographiques. Une concurrence qu'avive encore la prolongation de la scolarité obligatoire à plein temps de 14 à 15 ans (1933)<sup>170</sup> et qui amène les directions et les enseignants des écoles du secondaire inférieur à une offensive contre les classes primaires de fin de scolarité obligatoire. Celle-ci réussit puisque les autorités scolaires mènent, dès 1936, une politique d'orientation systématique des élèves qui n'accusent pas trop de retard vers l'enseignement secondaire inférieur. Avatar de la réforme avortée de la création d'une « école moyenne unique » en 1927 et devenue voie de relégation scolaire à partir de 1936, l'école du Grütli et son histoire servent donc de

---

<sup>166</sup> Marco Marccaci et Elizabeth Chardon, *Tu finiras au Grütli ! Une école de fin de scolarité. Genève 1929-1969*, Genève, La Criée-SRED-Passé Présent, 2004.

<sup>167</sup> Il faut encore signaler la contribution antérieure de quelques années de Philippe Schwed sur l'École supérieure et secondaire des jeunes filles (ESJF). Cependant, celle-ci, fruit du cent cinquantième anniversaire de la fondation de l'ESJF (1847-1997), est moins fouillée et alterne par moment petites chroniques et galeries de portraits. Malgré tout, l'auteur montre la lente conquête de l'égalité homme-femme dans l'accès à une instruction secondaire supérieure, qui passe par une sorte de rattrapage séculaire du Collège (garçons) et qui aboutit finalement à la fusion des deux écoles au seuil des années 1970 (*École des femmes ou femmes savantes ? Chronique de l'école supérieure des jeunes filles de Genève*, Genève, Collège Voltaire – Editions Passé Présent, 1997).

<sup>168</sup> Marco Marccaci et Elizabeth Chardon, *Tu finiras au Grütli ! Une école de fin de scolarité. Genève 1929-1969*, Genève, La Criée-SRED-Passé Présent, 2004, pp. 80, 90-91, 96-97, 181-185.

<sup>169</sup> Par exemple rien n'est dit sur le fait que si ces classes, dites de « préapprentissage », qui regroupent à partir de 1936 les élèves les plus « difficiles » de la scolarité obligatoire afin de les orienter vers des métiers manuels, ont aussi bien « marché » pour les anciens élèves et les enseignants, cela tient peut-être davantage au fait que les élèves qui les ont fréquentées de 1936 jusqu'en 1969 sont tous, ou presque, nés durant la période 1930-1955 et que ces générations ont donc pu, au sortir de l'école obligatoire, bénéficier d'une période de plein emploi et de prospérité sans équivalent historique (cf. infra partie VI). Une opportunité historique d'insertion professionnelle que les élèves « difficiles » des générations suivantes, jusqu'à aujourd'hui, ne rencontrent plus et cela malgré la multiplication des dispositifs publics ou privés qui ont été mis en place depuis vingt ans pour faciliter cette insertion. Cette histoire « heureuse » de l'école du Grütli a peut-être été d'abord celle d'une époque « heureuse » de la société et de l'école publique.

<sup>170</sup> Marco Marccaci et Elizabeth Chardon, *Tu finiras au Grütli ! Une école de fin de scolarité. Genève 1929-1969*, Genève, La Criée-SRED-Passé Présent, 2004, pp. 44-49.

révélateurs de certaines des dynamiques internes d'évolution du système d'enseignement resituées minimalement dans un contexte plus large. Si les limites intrinsèques de l'enquête (l'établissement) et un manque de vue d'ensemble du système d'enseignement n'amènent qu'au simple constat de ces dynamiques, cette histoire d'une école est la première qui commence à cerner aux plans scolaires, sociaux et culturels les évolutions du système d'enseignement genevois.

#### *De l'histoire sociale et des idées à l'histoire culturelle*

Si l'histoire politique de l'éducation connaît un développement important dans les années 1980, d'autres études s'aventurent à la même époque sur les terres de l'histoire sociale. Elles ouvrent indéniablement une nouvelle voie. Le mémoire de licence en histoire économique de Liliane Fazan, consacré à l'apprentissage professionnel de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle aux années 1930, constitue le premier travail de ce type concernant Genève<sup>171</sup>. Elle jette ainsi le jalon initial d'une histoire de l'apprentissage qui reste à faire malgré les qualités de ce mémoire de licence. Par la suite, les recherches relevant d'une histoire sociale de l'éducation se multiplient, portées qu'elles sont par la diffusion des travaux de Michel Foucault<sup>172</sup>. De ce point de vue, les ouvrages de Geneviève Heller ont notablement contribué à ce développement bien que portant sur le seul canton de Vaud<sup>173</sup>. La voie historiographique alors ouverte a plutôt été féconde puisque nombre de travaux ont suivi, mais leur cadre chronologique ne dépasse pas les deux premières décennies du XX<sup>e</sup> siècle et leurs objets demeurent souvent secondaires par rapport au système d'enseignement proprement dit. Ce développement constitue un véritable transfert du renouvellement des méthodes historiques opéré à partir des années 1970. Mais ce transfert méthodologique touche l'objet éducation avec un décalage d'une décennie environ du moins dans le cas de Genève.

Ces travaux privilégient une approche qui consiste à s'intéresser spécifiquement aux phénomènes d'exclusion et de ségrégation à travers les mécanismes visant à les réguler et les discours les légitimant puis, de là, à développer une perspective fonctionnaliste qui par l'attention portée aux marginaux et à la transgression explique les normes mises en place au centre du système éducatif. Ainsi, le mémoire de diplôme d'histoire économique d'Emilia Carrupt portant sur l'hygiène à l'école primaire genevoise<sup>174</sup> constitue une application au cas genevois du modèle d'étude effectué par Geneviève Heller pour le canton de Vaud et paru quatre ans plus tôt<sup>175</sup>. Mais c'est surtout la thèse et les publications postérieures de Martine Ruchat qui offrent l'exemple de travail le plus achevé de ce type d'approche et c'est elle qui est la productrice de l'essentiel de ces contributions pour le canton de Genève<sup>176</sup>. Ces dernières portent sur les enjeux sociaux

---

<sup>171</sup> *La politique de l'apprentissage à Genève, de 1892 à 1930 (de la première loi genevoise à la première loi fédérale sur la formation professionnelle)*, mémoire de licence, Département d'histoire économique, FSES, Université de Genève, 1981, 200 p.

<sup>172</sup> Dont surtout *Surveiller et punir. Naissance de la prison*, Paris, Gallimard, 1975.

<sup>173</sup> Cf. « *Propre en ordre* » : *habitation et vie domestique 1850-1930 : l'exemple vaudois*, Lausanne, Editions d'En Bas, 1979 ; « *Tiens-toi droit !* » : *l'enfant à l'école au 19<sup>e</sup> siècle : espace, morale et santé : l'exemple vaudois*, Lausanne, Editions d'En Bas, 1988.

<sup>174</sup> Emilia Carrupt, « *Mens sana in corpore sano* ». *L'hygiène à l'école primaire 1860-1920 : l'exemple genevois*, mémoire de diplôme, Département d'histoire économique et sociale, Université de Genève, 1992, 161 p.

<sup>175</sup> « *Tiens-toi droit !* » : *l'enfant à l'école au 19<sup>e</sup> siècle : espace, morale et santé : l'exemple vaudois*, Lausanne, Editions d'En Bas, 1988.

<sup>176</sup> *Le sacrifice de l'ombre. Une histoire de l'éducation correctionnelle au XIX<sup>e</sup> siècle à Genève*, thèse en Sciences de l'éducation, Université de Genève, 1990, 549 p. Une version modifiée et légèrement raccourcie de la thèse a été publiée sous le titre : *L'oiseau et le cabot. Naissance de l'éducation correctionnelle en Suisse romande, 1800-*

de la scolarité des enfants des classes populaires et sur la mise en place de politiques éducatives successives pour ceux qui sont désignés comme refusant la forme et l'ordre scolaires.

Parallèlement à cette production historiographique d'inspiration foucauldienne, l'histoire des idées pédagogiques trouve ses marques institutionnelles à la section des Sciences de l'éducation de l'Université de Genève avec les travaux du philosophe Daniel Hameline<sup>177</sup>. Ceux-ci portent avant tout sur la déconstruction du discours pédagogique (langage et images)<sup>178</sup>, y compris dans sa rhétorique, notamment avec les travaux de Nanine Charbonnel<sup>179</sup>, du XVIII<sup>e</sup> au XX<sup>e</sup> siècle. La création de la fondation des Archives Institut Jean-Jacques Rousseau en 1984 oriente une partie des recherches de ce type sur l'histoire de l'Institut et de ses acteurs<sup>180</sup>, et plus généralement sur celle de l'Éducation nouvelle<sup>181</sup>. C'est dans le livre de Joseph Coquoz consacré au Home « Chez nous » que cette histoire trouve un premier aboutissement car elle ne se contente pas de l'analyse des seuls idées et discours mais confronte ces derniers à des pratiques institutionnelles<sup>182</sup>. Deux autres orientations de ces travaux traitent, d'une part, de la formation des enseignants primaires et, d'autre part, de ce qu'on appelle désormais les sciences de l'éducation<sup>183</sup>. Pour ce dernier objet, l'institutionnalisation académique de la

---

1913, Genève, Zoé, 1993. De nombreux articles du même auteur prolongent et diversifient ces analyses dans cette même décennie.

<sup>177</sup> Pour un condensé représentatif des intérêts et des développements de ces études sur les idées et les discours pédagogiques, cf. l'ouvrage de Daniel Hameline, *L'éducation dans le miroir du temps*, Collection « Institut J.-J. Rousseau », Lausanne, LEP, 2002.

<sup>178</sup> Cf. Daniel Hameline, *L'éducation, ses images et son propos*, Paris, ESF, 1986.

<sup>179</sup> Cf. *La tâche aveugle*, tomes I à III, Strasbourg, Presses universitaires de Strasbourg, 1991-1993.

<sup>180</sup> Cf. Mireille Cifali et Daniel Hameline, avec la collaboration de Lucie Allaman Berset, (dir.), *Innovation pédagogique : science, rhétorique, propagande*, Actes du II<sup>e</sup> colloque international de Genève, 24 avril 1998, AIJR, Université de Genève, 1998 ; cf. Martine Ruchat et Charles Magnin (dir.), « *Je suis celui qu'on ne connaît pas et qui passe* ». *Charles Baudouin (1893-1963)*, Collection « Institut J.-J. Rousseau », Lausanne, LEP, 2005.

<sup>181</sup> Cf. Daniel Hameline, Arielle Jornod et Malika Belkaïd, *L'école active, textes fondateurs*, Paris, PUF, 1996.

<sup>182</sup> Cf. *De l'« Éducation nouvelle » à l'éducation spécialisée. Un exemple suisse, le Home « Chez nous » 1919-1989*, Collection « Institut J.-J. Rousseau », Lausanne, LEP, 1998.

<sup>183</sup> Pour être précis, trois mémoires de licence en sciences de l'éducation dirigés par Daniel Hameline ouvrent en fait le chemin entre la fin des années 1980 et les années 1990. Portant respectivement sur le rapport entre « théoriciens » et « praticiens » entre 1921 et 1932, sur la formation des enseignants primaires et, enfin, sur l'éphémère vogue du concept de « pédotechnie » dans le premier tiers du XX<sup>e</sup> siècle, les travaux respectifs d'Arielle Jornod, Constantin Franziskakis et Astrid Thomann anticipent à leur manière le développement des études à caractère historique sur les sciences de l'éducation qui vont suivre de peu. En effet, ils proposent des analyses essentiellement axées sur les institutions, sur les discours (et idées), et sur les grands acteurs, plutôt que sur les acteurs collectifs. Ainsi, ces mémoires se centrent sur « l'Éducation nouvelle » et les instituteurs (et leur formation professionnelle), sur les grandes figures pédagogiques du moment, les discours pédagogiques et les idées qu'ils contiennent ainsi que sur l'Institut Jean-Jacques Rousseau (cf. Arielle Jornod, *Théorie/pratique : fusion ou fission ? L'union des journaux des « théoriciens » et des « praticiens » de l'éducation de 1921 à 1932 : L'Intermédiaire des éducateurs et l'Éducateur*, mémoire de licence en science de l'éducation, Université de Genève, 1989, 216 p. ; Constantin Franziskakis, *La Formation des instituteurs et des institutrices à Genève entre 1900 et 1930*, mémoire de licence en science de l'éducation, Université de Genève, 1992, 121 p. ; Astrid Thomann, *La pédotechnie. Chronique d'une mort annoncée*, mémoire de licence en science de l'éducation, Université de Genève, 1998, 135 p.). Malgré un traitement parfois anachronique des documents (p. 193), le travail d'Arielle Jornod montre de manière évidente l'opposition croissante et rapide des corps enseignants primaires romands, et au premier titre des Genevois, à l'égard des sciences de l'éducation en gestation via l'Institut Jean-Jacques Rousseau, et leur tentative de mainmise sur la formation, l'idéologie et la pratique professionnelles du corps. Cependant, l'auteur reste en quelque sorte piégée par la rhétorique de ce débat entre « théorie » et « pratique » en n'arrivant pas à le dépasser. Enfin, l'étude d'Astrid Thomann sur l'apparition, le développement et la disparition rapide la « théorie pratique » qu'a semblé pouvoir être la « pédotechnie » est un bon exemple

formation des enseignants primaires dans le cadre de la section des Sciences de l'éducation de la FPSE<sup>184</sup> (1996) a sans doute été une incitation puissante au développement des recherches, mais cette histoire reste souvent éloignée de l'institution scolaire pour se focaliser sur les développements institutionnels de l'apparition et de l'évolution des sciences de l'éducation à partir de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle<sup>185</sup>. Seuls la formation des enseignants (primaires puis secondaires), dans la mesure où les sciences de l'éducation y jouent un rôle, et les développements académiques de ces mêmes sciences ramènent cette histoire vers le système d'enseignement.

S'assignant la double mission de récolter des archives et de les montrer de manière historique au public, les publications de la CRIÉE présentent après vingt ans d'activité un bilan historiographique significatif sur le plan de l'histoire sociale et culturelle de l'éducation et de l'école. En effet, le système d'enseignement constitue en quelque sorte l'objet « naturel » de cette histoire de l'éducation privilégiant d'abord le scolaire, mais sans s'y restreindre, et le XX<sup>e</sup> siècle y a pleinement droit de cité. La forme, la culture et les pratiques scolaires y sont notamment investiguées à travers les lois, les règlements, les bulletins scolaires, les manuels et les cahiers d'élèves, pour ne citer que les principales sources dépouillées<sup>186</sup>. Plus récemment, le travail de la CRIÉE sur l'éducation des filles et des enfants avant l'âge de la scolarité primaire s'inscrit moins dans le champ exclusif de l'éducation scolaire pour s'étendre aux pratiques éducatives d'autres institutions (médicales et d'assistance) et celles de la famille<sup>187</sup>. Usant de la commémoration et de l'exposition grand public comme marchepied pour développer l'histoire de l'éducation locale, ces publications privilégient les dimensions sociales (classes sociales et sexes) et culturelles (représentations), mais sans négliger pour autant celle plus proprement institutionnelle (lois, règlements), de cette histoire sur des périodes souvent longues, de l'ordre du siècle au moins. En ce sens, la publication du *Passé Composé* en 1987, premier livre accompagnant la première exposition qui donne naissance à la CRIÉE, constitue un petit « manifeste » et un début de concrétisation de ces ambitions en vue d'une forme d'histoire « totale » de l'école genevoise au XX<sup>e</sup> siècle. En l'état, les connaissances accumulées restent encore cependant relativement parcellaires.

---

d'une histoire des idées qui débouche sur celle plus large des représentations et en acquière ainsi d'autant plus d'intérêt et de force démonstrative.

<sup>184</sup> Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

<sup>185</sup> Rita Hofstetter et Bernard Schneuwly, les principaux initiateurs et contributeurs de cette histoire depuis 1997, définissent de la manière suivante leur objet et leur méthode : « Nous avons opté pour une étude empirique [de l'histoire des sciences de l'éducation] fondée sur une approche socio-institutionnelle. Celle-ci s'appuie d'abord sur l'analyse de données factuelles (lois, règlements, cours, filières de formation, chaires, publications, interventions...) ; ensuite sur l'étude des positions des principaux acteurs concernés, en particulier des syndicats enseignants, des décideurs émanant des instances politiques et administratives, et des hommes de sciences, insérés dans les milieux scientifiques et universitaires, telles que ces positions transparaissent des sources disponibles, qui, nous en sommes conscients, restituent surtout l'écho des voix et positions les plus autorisées » (Rita Hofstetter et Bernard Schneuwly, « L'universitarisation de la formation des enseignants et l'émergence des sciences de l'éducation (1870-1933). L'exception genevoise ? », in Lucien Criblez, Rita Hofstetter et Danièle Périsset-Bagnoud (dir.), *La formation des enseignant(e)s primaires. Histoire et réformes actuelles*, Berne, Peter Lang, 2000, p. 268).

<sup>186</sup> Cf. Charles Magnin et Marco Marcacci, *Le Passé Composé. Images de l'école dans la Genève d'il y a cent ans*, Genève, Tribune Editions, 1987 ; *Les Cahiers au feu... Usage des souvenirs d'école*, SRED, Musée d'ethnographie, Genève, 1990 ; *A nos places ! Ecoles primaires entre élitismes et démocratie. Genève : 1880-1960*, SRED, Genève, 1994 ; *De toute les couleurs. Un siècle de dessins à l'école*, SRED, Musée d'ethnographie, Genève, 2006.

<sup>187</sup> Cf. *En attendant le prince charmant. L'éducation des jeunes filles à Genève, 1740-1970*, SRED, Genève, 1997 ; Chantal Renevey Fry (dir.), *Pâtamodlé. L'éducation des plus petits, 1815-1980*, SRED, Genève, 2001.

Suivant en cela les inflexions agitant l'historiographie récente, de nouvelles contributions à l'histoire de l'éducation se développent à partir du milieu des années 1990 qui se réclament avant tout d'une histoire culturelle, pour laquelle le concept de « représentation » (ou d'« image ») apparaît comme un maître mot. C'est ainsi qu'un long chapitre de la thèse en Lettres de Charles Heimberg porte sur les conceptions, les revendications et quelques tentatives du mouvement ouvrier concernant l'éducation scolaire au tournant du XX<sup>e</sup> siècle<sup>188</sup>. Nous retrouvons également ici Martine Ruchat, dont l'approche foucauldienne a évolué vers une histoire qui, s'il elle n'abandonne pas totalement ses caractéristiques sociales, s'en départit partiellement pour se centrer sur les discours et les acteurs, ou plus précisément sur les modes de désignation de l'écart à la norme et sur la question de savoir qui est légitimé à l'énoncer<sup>189</sup>. Il en résulte un type d'histoire culturelle qui se cherche et qui, se disant « notionnelle », tend à faire accroire qu'il existe une forte identité entre la logique des mots et des discours (notions, concepts) et celle des pratiques<sup>190</sup> alors, qu'au contraire, selon nous, il s'agit préalablement de distinguer ces deux logiques car, comme l'écrit Roger Chartier, « il existe une radicale séparation entre l'objet de la connaissance historique et la conscience subjective des acteurs »<sup>191</sup>.

Se réclamant de cette « nouvelle » histoire culturelle construite autour des notions de « croyances » et de « représentations », mais sans opérer de *distinguo* entre elles<sup>192</sup>, la récente thèse en Lettres de Chantal Berthoud cerne les positions (i.e. opinions) des acteurs individuels et collectifs, notamment celles du corps enseignant secondaire, dans la genèse de la réforme de l'enseignement secondaire inférieur entre 1927 et 1977 qui a abouti à son unification par la création du Cycle d'orientation. Il en résulte une mise en évidence de dynamiques internes à l'institution scolaire avec leur part d'autonomie, particulièrement sur l'implication de l'institution dans le phénomène de la massification de l'accès à l'enseignement secondaire par une politique (i.e. offre) scolaire délibérée. Ce choix d'une option méthodologique qui privilégie l'« interaction » des acteurs à travers

---

<sup>188</sup> Cf. Charles Heimberg, *L'œuvre des travailleurs eux-mêmes ? Valeurs et espoirs dans le mouvement ouvrier genevois au tournant du siècle (1885-1914)*, Genève, Slatkine, 1996, pp. 489-530.

<sup>189</sup> *Inventer les arriérés pour créer l'intelligence. L'arriéré scolaire et la classe spéciale. Histoire d'un concept et d'une innovation psychopédagogique, 1874-1914*, Berne, Peter Lang, 2003.

<sup>190</sup> « L'approche de la connaissance de l'enfant par l'histoire notionnelle plus que toute autre histoire nous éclaire sur le caractère relatif, parce qu'historiquement déterminé, des catégories sociales. Il n'en demeure pas moins que derrière l'arbitraire de la langue et les désignations linguistiques, il y a des acteurs qui dépistent, classent, désignent, nomment, donnant sens à la réalité à partir de leur propres pratiques d'enseignants, de médecins, de psychologues. Ce livre est en quelque sorte l'histoire de ces pratiques cognitives » (Martine Ruchat, *Inventer les arriérés pour créer l'intelligence. L'arriéré scolaire et la classe spéciale. Histoire d'un concept et d'une innovation psychopédagogique, 1874-1914*, Berne, Peter Lang, 2003, p. 6).

<sup>191</sup> Cf. « L'histoire aujourd'hui : doutes, défis, propositions », *Eutopias*, n°42, 1994, p. 1-24. A nos yeux, l'usage de la notion de « représentation collective » apparaît comme beaucoup plus opératoire que celle d'« histoire notionnelle » puisqu'« elle autorise à articuler, mieux sans doute que le concept de mentalité, trois modalités du rapport au monde social : d'abord, le travail de classement et de découpage qui produit les configurations intellectuelles multiples par lesquelles la réalité est contradictoirement construite par les différents groupes qui composent une société ; ensuite les pratiques qui visent à faire reconnaître une identité sociale, à exhiber une manière propre d'être au monde, à signifier symboliquement un statut et un rang ; enfin, les formes institutionnalisées et objectivées grâce auxquelles des « représentants » (instances collectives ou individus singuliers) marquent de façon visible et perpétuée l'existence du groupe, de la communauté ou de la classe » (Roger Chartier, « Le monde comme représentation », *Au bord de la falaise. L'histoire entre certitudes et inquiétude*, Paris, Albin Michel, 1998, p. 78).

<sup>192</sup> *Une école du second degré « élitaire » pour tous ou le péril de l'école moyenne. Une histoire du secondaire obligatoire à Genève (1927-1977)*, thèse en Lettres, Université de Genève, 2006, pp. 9-10.

leurs discours<sup>193</sup> produit une histoire se centrant d'abord sur les discours entre les différents acteurs collectifs (les enseignants, l'administration scolaire et les sciences de l'éducation) et individuels, mettant ainsi à contribution un vaste corpus de sources. Le caractère éminemment conflictuel de l'objet (la réforme de l'enseignement secondaire inférieur) parce qu'il est foncièrement chargé de très lourds enjeux sociaux permet à Chantal Berthoud d'identifier des rapports de force entre ces acteurs dans un débat portant sur les finalités sociales de l'enseignement secondaire (« l'égalité des chances » et de la sélection scolaire) dont l'analyse révèle à son tour certaines dynamiques d'évolution du système d'enseignement. Mais ces dynamiques institutionnelles sont parfois peu articulées avec leur contexte<sup>194</sup> et leur retraduction de déterminismes extérieurs au système d'enseignement (sociaux, économiques et culturels) est finalement peu explicitée<sup>195</sup>. Seul le poids des contraintes émanant de la sphère politique est véritablement pris en compte. Hormis ces quelques réserves, il n'en demeure pas moins que cette étude est un premier travail de fond sur une évolution cruciale du système d'enseignement à Genève au XX<sup>e</sup> siècle et que nombre des analyses de Chantal Berthoud sont corroborées par les nôtres.

---

<sup>193</sup> *Ibid.* pp. 18-19.

<sup>194</sup> Ainsi, bien que l'enquête aille jusqu'en 1977, rien n'est dit, ou presque, sur le mouvement de Mai 68 et ses conséquences, ne serait-ce que sur la critique gauchiste de l'école qui se développe dans son sillage.

<sup>195</sup> Cela est sans aucun doute la conséquence du choix méthodologique assumé par Chantal Berthoud lorsqu'elle écrit : « nous n'avons pas cherché à répondre aux questions suivantes : Qu'était-elle vraiment [cette école] ? A-t-elle rempli ses fonctions ? En d'autres termes, l'analyse du décalage entre la théorie porteuse d'idéal – d'utopie diraient certains – et les réalisations effectives restent à faire » (*Une école du second degré « élitaire » pour tous ou le péril de l'école moyenne. Une histoire du secondaire obligatoire à Genève (1927-1977)*, thèse en Lettres, Université de Genève, 2006, p. 25).



## Conclusion

Pour tout dire d'un mot, les causes, en histoire pas plus qu'ailleurs, ne se postulent pas. Elles se cherchent...

Marc Bloch, 1944<sup>196</sup>

Durant la période qui va de 1870 à 1970 environ, l'histoire politique de l'éducation et celle des institutions scolaires conserve une prééminence certaine à Genève, tout en proposant plusieurs travaux d'un intérêt évident. Dans une première époque, les commémorations et les acteurs du système d'enseignement ont été les occasions et les moteurs de ces histoires qui, quand elles étaient critiques, ne l'étaient pas sur des bases scientifiques. Parfois d'ordre politique, les critiques portaient essentiellement sur les dimensions institutionnelles et pédagogiques de l'école et elles étaient généralement au service d'intérêts ou de causes que leurs auteurs entendaient défendre<sup>197</sup>. De ce point de vue, les années 1980 marquent indéniablement un tournant avec à la fois une amélioration méthodologique et un développement considérable de la production historiographique. Pourtant, en lisant le sixième volume de l'*Encyclopédie de Genève* consacré à l'école et à la science qui a été publiée en 1988, le lecteur pourrait croire qu'il a sous les yeux un bilan de l'histoire de l'école genevoise. Si tel est bien le cas s'agissant de l'Ancien Régime et de la première moitié du XIX<sup>e</sup> siècle grâce au texte de Gabriel Mützenberg<sup>198</sup>, il n'en est rien pour la seconde moitié de ce siècle et pour le XX<sup>e</sup> car le

---

<sup>196</sup> *Apologie pour l'histoire ou métier d'historien* (1964), Paris, Armand Colin, 1967, p. 103.

<sup>197</sup> Membre influent de la scène éducative genevoise au XX<sup>e</sup> siècle, Robert Dottrens (1893-1983) est un bon exemple de l'usage que les pédagogues font de l'histoire. Porté par ses intérêts premiers que sont les transformations des pratiques éducatives de l'enseignement primaire vers plus d'efficacité pédagogique et par la prise en compte de la connaissance scientifique (et d'abord psychologique) de l'enfant au service d'une conception qui fait de l'école un outil de réformisme social (*Le progrès à l'école : sélection des élèves ou changement des méthodes ?*, Neuchâtel-Paris, Delachaux & Niestlé, 1936, p. 31), Robert Dottrens milite pour une formation universitaire des enseignants primaires parce qu'il considère qu'elle est le moyen essentiel des transformations socioscolaires qu'il appelle de ses vœux. Il n'est donc pas étonnant que ses deux publications à caractère historique se rapportent directement à la formation des enseignants primaires. Bien que séparé par quarante ans, ces deux histoires combinent les trois mêmes éléments de base : la justification d'une institution scolaire de formation des enseignants primaires, une dimension autobiographique marquée et une histoire qui de politique et d'institutionnelle qu'elle est d'abord dérive rapidement vers une histoire des idées de la pédagogie. Le premier des deux textes est le plus historique (cf. *Les études pédagogiques à Genève, 1835-1933*, Lausanne, Payot, 1933, 63 p.), tandis que le second consiste avant tout en une défense du bilan de son action et de certaines méthodes pédagogiques (telles que la lecture globale ou l'écriture script) qu'il avait prôné en tant qu'ancien directeur de l'école primaire et de l'école expérimentale du Mail (cf. *L'école expérimentale du Mail*, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé, 1971). Cependant, ces deux contributions de Robert Dottrens à l'histoire de l'enseignement primaire ne peuvent être comptées au nombre des contributions historiques - au sens scientifique du terme. Elles constituent donc avant tout une mine d'informations de première main, mais sous réserve de les soumettre aux procédures classiques de la critique des sources.

<sup>198</sup> Gabriel Mützenberg, « Naissance et développement de l'école », in *Encyclopédie de Genève*, vol 6 : *La science et l'école*, Genève, Association de l'Encyclopédie de Genève, 1988, pp. 10-22.

texte les concernant porte en réalité surtout sur le lendemain des années 1960<sup>199</sup> en négligeant complètement les avancées historiographiques récentes qu'on a vues concernant la période précitée. Dans ces mêmes années, la fondation des Archives Institut J.-J. Rousseau puis, peu de temps après, celle de la CRIÉE ont participé de manière décisive à ses avancées en leur donnant une assise institutionnelle liée à l'enrichissement et à l'exploitation des archives indispensables pour faire l'histoire de l'éducation des XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles. En 1998, la création d'une chaire d'histoire de l'éducation à l'Université de Genève, occupée par Charles Magnin, a encore renforcé ces développements historiographiques.

En même temps, le canton de Genève apparaît plutôt bien loti à l'échelle nationale quant à la production historique. Cela tient essentiellement à une solide tradition académique pour l'histoire moderne et contemporaine. Il n'empêche que l'éducation reste un objet largement sous investigué dans celle-ci malgré les « grands » pédagogues locaux qui lui sont associés et les institutions pédagogiques célèbres que le canton abritait ou abrite toujours (tels que l'Institut J.-J. Rousseau ou le Bureau International de l'Éducation). En effet, l'analyse des sujets de mémoires de licence en histoire et en histoire économique, les deux principaux départements universitaires pourvoyeurs de licenciés dans la discipline, sont un indicateur fiable de la hiérarchie des intérêts et des objets animant la corporation au niveau local car le mémoire de licence constitue traditionnellement l'exercice méthodologique et empirique qui parachève et atteste, en cas de réussite, de la formation au métier. Or, on constate que le nombre de ceux consacrés à des objets d'histoire de l'éducation en général se résume à moins d'une trentaine sur les quarante dernières années environ (2,7%)<sup>200</sup>. Cette position minoritaire dans la formation du corps des historiens est révélatrice d'une certaine faiblesse persistante de l'histoire de l'éducation qui, de manière générale, reste ainsi un objet des plus secondaires parmi les préoccupations de la profession.

Malgré les signes d'une indéniable vigueur nouvelle, le chantier de l'histoire de l'éducation se développe encore trop souvent de manière « parcellaire » et, comme ailleurs, au gré des méthodes et d'objets. Cela ne serait que de peu de conséquences si le nombre de producteurs d'histoire de l'éducation n'était pas aussi étroit. Il en résulte une production continue, certes, mais aussi discontinue car suivant des intérêts éclatés. Ainsi, l'intérêt pour l'objet éducation apparaît d'abord porté par des raisons conjoncturelles – la commémoration ou le prestige social de certaines des institutions scolaires de la cité genevoise<sup>201</sup> – ou, maintenant, par des personnes qui en font leur principal sujet de recherche, mais dont seule la ténacité individuelle supporte des avancées significatives

---

<sup>199</sup> Cf. Jean de Senarclens et Catherine Santschi, « L'école à Genève aujourd'hui », in *Encyclopédie de Genève*, vol 6 : *La science et l'école*, Genève, Association de l'Encyclopédie de Genève, 1988, pp. 23-48. À titre de comparaison, la partie consacrée à l'Université est plus retrécie en taille (*ibid.*, pp. 49-59), mais beaucoup plus cohérente historiquement. Cela est évidemment dû au fait que son auteur Marco Marcacci venait d'achever quelques années auparavant une histoire de cette institution (cf. *Histoire de l'Université de Genève, 1559-1986*, Université de Genève, 1986).

<sup>200</sup> Sur 622 mémoires de licences validés en histoire générale (faculté des Lettres), toutes époques et approches confondues, entre 1962 et 2005, seuls 17 relèvent de l'histoire de l'éducation, soit 2,7%. En histoire économique (faculté des Sciences économiques et sociales), on ne compte que 12 mémoires sur 433 entre 1963 et 2005, soit un taux identique de 2,7%. Ainsi, 29 mémoires sur 1'055 traitent d'un objet ou d'un aspect de l'éducation, scolaire ou non, toutes périodes historiques confondues.

<sup>201</sup> Ce qui ne suffit cependant pas à tout régler comme par magie puisque même le célèbre Institut Jean-Jacques Rousseau fondé par Edouard Claparède attend encore véritablement son historien depuis la première chronique de Pierre Bovet qui fut son directeur pendant les vingt premières années (*Vingt ans de vie. L'Institut J. J. Rousseau de 1912 à 1932*, Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé, 1932) et les contributions de Daniel Hameline.

dans l'accumulation des connaissances et dans son institutionnalisation depuis vingt-cinq ans<sup>202</sup>. Si ces avancées historiographiques et institutionnelles participent et témoignent de la reconnaissance de la progression de l'histoire de l'éducation à Genève, il apparaît impératif de la renforcer encore.

La focalisation sur un objet aussi « naturel » et large que le système d'enseignement pour l'histoire de l'éducation fournit, à notre sens, un moyen d'opérer ce renforcement afin d'établir une continuité et une cumulativité des méthodes et des connaissances historiques. Le choix de privilégier l'étude de cet objet au XX<sup>e</sup> siècle découle non pas tant de la volonté de combler des lacunes de l'historiographie existante que d'accepter en connaissance de cause la prise en charge de la responsabilité sociale de l'historien. Dans une société où l'école est devenue un enjeu majeur des conflits sociaux et dans la mesure où ses questions de recherche sont irrémédiablement inscrites dans son temps, il convient à l'historien de l'éducation d'explicitier ces conflits et leur sens par l'étude du passé. En outre, le partage d'un objet commun donnerait également l'occasion et les moyens d'amorcer un dialogue sur les méthodes qui est nécessaire à la progression de cette histoire de l'éducation, et plus particulièrement de l'institution scolaire, car on ne peut se satisfaire d'un consensus par défaut, produit d'une absence de débat, qui rend équivalent tous les genres d'histoire ou qui plutôt tend inconsciemment à un seul genre d'histoire qui, aussi culturel soit-il, reste uniquement centré sur les idées et les « représentations » que véhiculent les discours des acteurs sur l'éducation et sur l'école<sup>203</sup>.

A dire vrai, il convient donc de pratiquer une histoire qui soit à la fois sociale et culturelle afin de réintroduire l'objet éducation dans ses dimensions socioculturelles car elles constituent le préalable de l'explication des événements, des phénomènes et des processus qui en rythment les évolutions. En ce sens, l'ambition d'une forme d'histoire « totale » de l'école doit rester intacte, mais de manière beaucoup plus approfondie et cumulative pour véritablement épouser dans toute sa force et son ampleur le mouvement et la respiration de cette histoire sur une longue durée. La présente enquête a l'espoir de participer à cette double ambition à la fois en nouant la gerbe des parts de l'acquis et en tentant de porter plus avant l'histoire de l'éducation en proposant de nouveaux développements méthodologiques et analytiques. Pour ce faire, nous avons porté l'effort de l'enquête sur plusieurs fronts. La première opération – la plus évidente aussi – a consisté à étendre le dépouillement des sources à des documents ignorés ou peu utilisés jusque-là, tels que, par exemple, les archives du syndicat des enseignants primaires et la publication officielle du DIP qu'est le *Bulletin officiel de l'enseignement primaire*. La seconde réside dans l'usage privilégié du chiffre et de la statistique. Non que le chiffre ait une valeur supérieure aux autres formes de la preuve en histoire, mais bien

---

<sup>202</sup> A l'exemple de Charles Magnin dont le mémoire de licence et la thèse en Lettres porte sur l'éducation à un quart de siècle de distance, la création d'un poste d'histoire au Service de la recherche sociologique du Département de l'instruction publique en 1980 qu'il occupa pendant dix-huit ans, la fondation de la CRIÉE (1988) et l'activité en tant que directeur (1999) des Archives Institut J.-J. Rousseau (AIJR) témoignent d'une grande continuité dans les idées. En revanche, la création d'une chaire de « approche sociohistorique des rapports entre professionnalisation, savoirs et formation » en 2005 à la section des Sciences de l'éducation de l'Université de Genève est sans une doute une nouvelle progression institutionnelle de l'histoire de l'éducation à Genève. D'autant plus qu'elle est occupée par Rita Hofstetter. Cependant, l'usage du terme « sociohistorique » qui inscrit dans le présent la définition de la chaire laisse entrevoir les limites (i.e. résistances) à un nouvel élargissement institutionnel de l'histoire de l'éducation au sein des Sciences de l'éducation.

<sup>203</sup> Cf. Charles Magnin, « L'histoire de l'éducation en Suisse : esquisse d'un bilan et quelques perspectives d'avenir », *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche*, n° 12/2005, 2006, pp. 309-315.

parce qu'il est une manière heuristique d'analyser la réalité sociale et historique. En effet, l'outil statistique participe selon des modalités spécifiques à l'établissement puis à l'explicitation des faits et des processus historiques. Si bien que s'en priver, c'est s'interdire un moyen supplémentaire, qui, à nos yeux relève pourtant de la « boîte à outils » normale de l'historien<sup>204</sup>. Plus fondamentalement, le recours à la statistique rejoint la troisième opération, de loin la plus ambitieuse, qui vise à varier l'échelle des observations (les focales) puis à systématiser les approches et, enfin, à confronter les données, les analyses et les résultats. Ces trois opérations constituent les principes essentiels qui ont guidé le travail empirique constitutif de cette enquête. Toutefois, là encore, il ne faut pas se méprendre : il ne s'agit pas d'une multiplication désordonnée des points de vue dans l'espoir que ceux-ci amèneraient nécessairement plus de vérité. Il est ici question d'une combinaison des niveaux d'analyse qui est organisée par les contraintes même du questionnaire. Selon les niveaux d'analyse choisis, nous avons opté pour des traitements différents des sources qui chacun correspond des outils d'analyse spécifique. Tout ceci a pour seul but de dire le comment afin d'accéder au pourquoi des évolutions historiques observées pour ce qui est du système d'enseignement à Genève sur un siècle.

---

<sup>204</sup> En effet, la méconnaissance du raisonnement statistique participe, notamment via les chercheurs en sciences sociales qui le réfutent, généralement parce que ce sont ceux-là qui le méconnaissent et qu'ils sont donc les plus enclins à croire les discours de sens commun qui l'invalident, de la croyance qu'il est de caractère entièrement déterministe (i.e. mécaniste) : « l'ignorance de la statistique ou, mieux, le manque d'accoutumance au mode de pensée statistique, conduisent à confondre le probable (par exemple la relation entre l'origine sociale et la réussite scolaire) avec le certain, le nécessaire. D'où toutes sortes d'accusations absurdes, comme le reproche de fatalisme, ou des objections sans objet, comme l'échec d'une partie des enfants de la classe dominantes qui est, tout au contraire, un élément capital du mode de reproduction statistique » (Pierre Bourdieu, *Questions de sociologie*, Paris, Ed. de Minuit, 1984, p. 40).

DEUXIÈME PARTIE

**IMPOSITION ET EXTENSION DE LA FORME SCOLAIRE (1872-1923)**



## Introduction

Il convient de faire connaître les moyens dont l'Etat, la société disposent à Genève pour arriver à combattre le vice depuis l'enfance même. [...] comme moyen de prévention, il faut placer en première ligne l'instruction obligatoire.

John Cuénoud, 1889<sup>1</sup>

Nous avons le souvenir des invasions périodiques de ces familles débarquées de la veille, peuplant nos classes d'une nuée de pupilles dont nous avons peine à déchiffrer l'état civil dans le charabia maternel. Les seuls mots intelligibles – vous en souvient-il, mes confrères qui en riez ou pestiez suivant le degré d'humour ? – étaient « vestiaire », « cuisine », « gardienne » et « colonie de vacances ».

Madame Tissot-Cerruti, régente, 1934<sup>2</sup>

Le lien entre niveau d'instruction et criminalité fait ici par John Cuénoud (1822-1899), philanthrope récemment retraité de son poste de Directeur de la Police Centrale genevoise, n'est alors pas nouveau ni original, à Genève et généralement en Occident. La conception de l'éducation scolaire comme moyen privilégié pour prévenir le crime à la racine – en agissant au plus tôt sur la « jeunesse » – et plus globalement pour régler la « question sociale » qui obnubile les élites bourgeoises, tant réactionnaires que libérales, est constituée dès le premier quart du XIX<sup>e</sup> siècle<sup>3</sup>. Or, dans le dernier quart du XIX<sup>e</sup> siècle, la jeunesse et les problèmes qu'elle engendre prennent une large place parmi les interrogations sociales. Face à ce que l'on peut appeler sans aucun doute une « crise » la concernant, c'est en particulier l'école publique qui apparaît comme une des institutions propres à résoudre cette crise. Cette relation entre école, enfance ou jeunesse et ordre socio-politique a largement été nourrie et débattue au cours des deux siècles écoulés. Cependant, de manière conjoncturelle, elle réoccupe le devant de la scène politico-médiatique depuis le milieu des années 1990. Bien que constituant à la fois une classe d'âge fortement minoritaire dans nos sociétés occidentales vieillissantes démographiquement et le réceptacle de tous les fantasmes consuméristes, la jeunesse, ou

---

<sup>1</sup> *Statistiques des crimes et délits accomplis à Genève de 1817 à 1885*, Genève, 1889, p. 32.

<sup>2</sup> Fille d'horloger genevois née en 1870, cette institutrice a exercé son métier de 1892 à 1923 (« Ecole d'hier, d'aujourd'hui et de demain », *Journal de Genève*, 19 février 1934).

<sup>3</sup> Cf. A. Ramu, *Rapport sur l'instruction primaire dans le canton de Genève lu à l'assemblée générale de la Société pour l'instruction religieuse, le 6 décembre 1827*, Genève, 1828, pp. 13-14.

du moins une fraction de celle-ci, apparaît désormais menaçante et comme synonyme d'une hypothétique résurgence des « classes dangereuses » chères au XIX<sup>e</sup> siècle<sup>4</sup>.

La deuxième partie de cette thèse vise à questionner, par l'investigation du cas du Canton de Genève, le double refus de la scolarisation et de la délinquance juvénile (enfants et adolescents) au tournant des XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles. Des refus qui sont, à notre sens, solidaires parce qu'ils constituent, en premier lieu, des marqueurs sociaux essentiels de la précarité matérielle et culturelle de certaines catégories de population dans les sociétés occidentales modernes et, en second lieu, des espaces sociaux dans lesquels se jouent la détermination sociale des individus appartenant à ces mêmes catégories de la population. Pour ce faire, nous nous appuyons principalement sur les ressources documentaires fournies par les archives du Département de l'Instruction publique (DIP) et du Département de Justice et Police (DPJ) genevois.

Par précarité, nous entendons un état, et non un processus, caractérisant des groupes sociaux en situation d'être exclus de la participation à la production et de l'usage des biens matériels et culturels communs. Dans un contexte légal où la fréquentation de l'école est obligatoire entre six et quinze ans, nous décrirons puis expliciterons les liens d'interdépendance qui existent entre la déscolarisation – ou plutôt la non scolarisation – et la délinquance des jeunes dans la structuration ou la reproduction d'une situation de précarité sociale. Corrélativement, et quand cela sera nécessaire, nous analyserons, comme l'autre face de cette recherche, le lien entre la non scolarisation ou la déscolarisation et la mise au travail, précoce ou non, des jeunes.

Pour ce faire, notre démarche s'inspire en partie de celle que Maurice Crubellier a utilisée pour décrire et analyser l'enfance et la jeunesse en France entre 1800 et 1950. Cette démarche consiste à étudier les relations qui se nouent entre d'une part la jeunesse – plus précisément celle issue des classes populaires – considérée, comme un groupe social particulier mais non autonome car inséré et dominé par le monde des adultes, et d'autre part le projet « civilisateur » – au sens où Norbert Elias l'entend<sup>5</sup> – que constitue la scolarisation de tous les enfants depuis la seconde moitié du XIX<sup>e</sup> siècle et qui aurait avant tout pour but, selon Maurice Crubellier, de « casser » cette « société enfantine »<sup>6</sup>. Pour notre part, nous analysons que la scolarisation des masses a modifié, et non pas « cassé », les modalités de la sociabilité juvénile. Pour le cas de Genève au tournant des XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles, nous visons à restituer et à analyser les cohérences internes des modes de faire – les pratiques – d'une fraction de la jeunesse se présentant comme rétive, socialement et culturellement à l'école et aux valeurs dominantes ainsi qu'aux modalités de son insertion sociale et économique. Cette approche complète, plus qu'elle ne conteste, les approches historiques dominantes portant principalement sur les représentations et sur les pratiques des adultes à l'égard de l'enfance et de la jeunesse<sup>7</sup>. C'est pourquoi nous nous appuyons largement sur cette historiographie, et notamment sur les travaux de Martine Ruchat pour ce qui concerne les enjeux sociaux et politiques

---

<sup>4</sup> Cf. Louis Chevalier, *Classes laborieuses et classes dangereuses* (1958), Paris, Hachette, 1984. En France dans le courant des années 1990, « on passe ainsi d'un discours de lutte contre les inégalités sociales à un discours de protection de la société contre une menace intérieure venant des quartiers populaires, culturellement et économiquement déshérités » (Mathias Millet et Daniel Thin, *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale*, Paris, PUF, 2005, p. 5).

<sup>5</sup> *La civilisation des mœurs* (1939), Paris, 1969.

<sup>6</sup> *L'enfance et la jeunesse dans la société française, 1800-1950*, Paris, Armand Colin, 1979, p. 72.

<sup>7</sup> Cf. Eggle Becchi et Dominique Julia (dir.), *Histoire de l'enfance en Occident, tome 2 : du XVIII<sup>e</sup> à nos jours*, Paris, Seuil, 1998.



du traitement institutionnel de l'enfance dite « difficile »<sup>8</sup>. Mais si l'analyse des marges est une manière efficace pour déchiffrer les normes, ce sont avant tout les autres, ceux qui forment la majorité, les « hésitants » et leurs comportements moins explicites, qui nous intéressent ici. Dans les limites du cas genevois, il s'agit de montrer comment, et avec quelle efficacité l'instauration de l'obligation scolaire a participé au règlement des comportements de la jeunesse des classes populaires considérés comme plus ou moins « dangereux » parce qu'antagoniques socialement, tout en promouvant un projet socio-éducatif visant à assurer à chacun une insertion sociale et économique le préservant tant de l'assistance publique que de la dépendance d'autrui ou de la criminalité.

Il nous apparaît dès lors qu'une meilleure connaissance de cette institutionnalisation<sup>9</sup> de l'enfance et de la jeunesse à travers l'école – et plus exactement à travers l'imposition à tous sans exception de la forme scolaire – est fondamentale non seulement parce qu'elle est une des modalités constitutives de nos sociétés occidentales, mais aussi parce qu'elle nous permet de mieux comprendre pourquoi et comment cette institutionnalisation, via l'institutionnalisation de l'école publique, laïque et obligatoire elle-même, semble se dénouer aujourd'hui en raison de la précarité renaissante qui frappe divers groupes sociaux.

---

<sup>8</sup> Martine Ruchat, *Le sacrifice de l'ombre. Une histoire de l'éducation correctionnelle au XIX<sup>e</sup> siècle à Genève*, thèse en Sciences de l'éducation, FPSE, Université de Genève, 1990 ; *L'oiseau et le cachot. Naissance de l'éducation correctionnelle en Suisse romande, 1800-1913*, Genève, Zoé, 1993 ; *Inventer les arriérés pour créer l'intelligence. L'arriéré scolaire et la classe spéciale. Histoire d'un concept et d'une innovation psychopédagogique, 1874-1914*, Berne, Peter Lang, 2003. Et dans une moindre mesure l'ouvrage de 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, n°16, Genève, 1982.

<sup>9</sup> Processus social, plus ou moins conflictuel, de constitution d'une institution sociale, qui est par définition une forme organisée (telle la famille, l'armée, la justice, etc.) et qui accomplit un travail social remplissant une fonction mais dont l'utilité sociale et les fins qu'elle sert peuvent se trouver être différentes des causes qui l'ont fait naître (cf. Emile Durkheim, *Les règles de la méthode sociologique* (1895), Paris, PUF, 1963, pp. 3-46, 89-123).



### Chapitre 3

#### Société et école à Genève au XIX<sup>e</sup> siècle

Si le territoire du Canton de Genève est restreint, il connaît pourtant deux modifications de très grande importance au début du XIX<sup>e</sup> siècle. La première consiste en une extension territoriale de fait avec l'annexion des communes rurales catholiques cédées par la France et le Royaume de Piémont-Sardaigne au Traité de Vienne (1815) afin d'établir l'unité physique du territoire genevois et d'assurer un accès continu du nouveau Canton de Genève à la Confédération helvétique. La seconde modification est une réorganisation et une extension de l'espace urbain et industriel de la ville par la démolition des imposantes fortifications qui comptent alors pour un tiers environ dans la superficie de la cité. Un démantèlement qui s'opère « au profit des classes bourgeoises [industrielles et commerçantes] qui disposent des moyens pour acquérir les terrains », et qui accroissent de cette manière leur influence économique contre l'ancienne bourgeoisie aux mœurs aristocratiques<sup>10</sup>.

Pendant l'Ancien Régime, le petit territoire de la République de Genève, dont l'essentiel est formé par la cité elle-même, se compose d'une population majoritairement urbaine et protestante, et qui, pour l'essentiel, a « accès à la civilisation écrite ». Inversement, Roger Girod montre que la population des anciennes communes sardes est à plus de 80% analphabète à la fin de l'Ancien Régime, pour moins de 50% dans les anciennes communes françaises<sup>11</sup>. Cependant, les périodes révolutionnaires et napoléoniennes (1789-1815) constituent l'amorce d'une progression généralisée de l'alphabétisation. Cette alphabétisation, à laquelle échappe cependant l'importante population domestique d'origine paysanne, étrangère (Savoie et Pays de Gex) et généralement féminine, est le produit de l'initiative privée et elle marque institutionnellement le lien entre instruction et protestantisme en milieu urbain.

#### *L'instruction publique : une question socio-politique (1815-1885)*

Avec la Restauration et le retour au pouvoir des élites réactionnaires, cet effort de scolarisation – l'école commence alors à être comprise comme un outil primordial pour résoudre la « question sociale » en « civilisant » les masses – est à la fois approfondi puis étendu à cette nouvelle campagne genevoise où vit une population rurale et catholique dont le taux d'alphabétisation est généralement bas. Partiellement grâce à l'introduction de la méthode de l'enseignement mutuel, la première moitié du XIX<sup>e</sup> siècle est une

---

<sup>10</sup> Jean-Claude Favez & Claude Raffestin, « De la Genève radicale à la cité internationale » in Paul Guichonnet (éd.), *Histoire de Genève*, Genève-Lausanne, 1974, p. 302.

<sup>11</sup> Roger Girod, « Le recul de l'analphabétisme dans la région de Genève, de la fin du XVIII<sup>e</sup> siècle au milieu du XIX<sup>e</sup> siècle », in *Mélanges d'histoire économique et sociale en hommage au professeur Anthony Babel*, tome 2, Genève, 1963, p. 188.

période de rattrapage pour ces populations<sup>12</sup>. Si bien qu'avant 1850, environ 80% des enfants reçoivent une instruction dans les écoles publiques ou dans les écoles privées (Tableau 1). C'est d'ailleurs pourquoi le principe de l'obligation scolaire, en réflexion depuis 1830, achoppe sur les deux arguments de la liberté d'enseignement et de son inutilité<sup>13</sup>, alors que l'Etat affirme son emprise sur l'instruction primaire en établissant en deux temps sa laïcité puis sa gratuité (1833-1835, 1847-1848)<sup>14</sup>.

**Tableau 1 : Enfants de 6 à 13 ans scolarisés dans le Canton de Genève, en 1843 et 1886<sup>15</sup>**

	1843		1886	
<b>Ecole primaire publique</b>	3'922	42,9%	8'246	72,2%
<b>Ecoles secondaires (publiques)</b>	500	5,5%	814	7,1%
<b>Ecoles privées</b>	2'900	31,7%	2'018	17,7%
<b>Nombre enfants scolarisés</b>	7'322	80,1%	11'335 <sup>16</sup>	99,2%
<b>Nombre enfants non scolarisés</b>	1'819	19,9%	88	0,8%
<b>Total enfants 6-13 ans</b>	9'141	100%	11'423	100%

L'établissement de la démocratie représentative fondée sur le suffrage universel masculin avec la Constitution de 1842 ne marque a priori aucune rupture entre le régime conservateur de la Restauration et le régime radical quant à la mission de l'école populaire : civiliser les masses. Cependant, l'opposition entre ancien et nouveau régime existe bel et bien. D'une part, l'anticléricisme des radicaux achève de séculariser définitivement l'école publique. D'autre part, s'opposant à une conception rigide et hiérarchiquement immuable de la société, ces derniers promeuvent un projet sociopolitique où la mobilité et la hiérarchisation sociales des individus sont assurées par l'expression des talents dont le garant est l'établissement puis le maintien de la démocratie représentative et pour lequel l'école publique apparaît comme indispensable :

Quant à l'instruction publique, je crois qu'il est d'utilité publique de la rendre obligatoire ; en effet, l'instruction du peuple amène sa moralité, et la moralité le bien-être. En outre, nous avons maintenant le suffrage universel, c'est là une arme puissante qu'il serait dangereux de confier à des hommes qui ne sauraient pas s'en servir ; il est nécessaire de donner aux citoyens l'instruction qui leur manque pour connaître leurs droits et savoir les exercer. Il était triste aux dernières élections de voir la masse d'individus qui étaient forcés de faire écrire leurs bulletins par d'autres personnes<sup>17</sup>.

En revanche, la notion d'ordre – tant public que social – ne saurait souffrir de dérogation, bien que la révolution de 1846 soit le produit de l'insurrection populaire. La nouvelle bourgeoisie, maintenant au pouvoir, ne rompt donc pas avec les tâches

<sup>12</sup> Cf. Christian Alain Muller, « L'enseignement mutuel à Genève ou l'histoire de l'"échec" d'une innovation pédagogique en contexte, 1815-1850 », *Paedagogica Historica*, vol. 41-1/2 : *School and Modernity : Knowledge, Institutions and Practices*, 2005, pp. 97-119.

<sup>13</sup> Cf. Charles Magnin, *La reproclamation de l'instruction obligatoire, à Genève, au 19<sup>e</sup> siècle : du refus de 1842 à l'acceptation de 1872*, Genève, Service de la Recherche sociologique, 1986.

<sup>14</sup> Cf. Charles Magnin, « Au nom du père : démocratie, discipline sociale et instruction publique. Les débats et décisions de la Constituante genevoise de 1847 sur la gratuité de l'instruction primaire et l'instruction obligatoire », *Equinoxe*, n°11, 1994, pp. 145-158.

<sup>15</sup> Source : Gabriel Mützenber, *Genève 1830. Restauration de l'école*, Lausanne, 1974, p. 512 ; *Rapport de gestion du Conseil d'Etat pour l'année 1886*, Genève, 1887.

<sup>16</sup> Dans ce chiffre sont également compris les 257 enfants qui reçoivent une instruction à domicile.

<sup>17</sup> *Mémorial des séances de l'assemblée constituante genevoise*, Genève, 1842, tome II, pp. 1740-1741.

essentiels de l'école primaire populaire : imposer des normes culturelles (langage, patriotisme), consolider l'adhésion idéologique au régime démocratique, faire régner la Raison contre les passions dangereuses (religieuses, sociales, etc.) et assurer l'indépendance économique des individus<sup>18</sup>. Ces investissements sur l'enfant à différents niveaux permettent également de comprendre en quoi celui-ci est devenu un bien social dans lequel l'avenir de la société se construit<sup>19</sup>. Après la lutte séculaire pour la conservation de l'enfant sous l'Ancien Régime<sup>20</sup>, son éducation, et a fortiori son éducation scolaire, constitue la seconde étape : celle de sa mise en valeur car n'est-ce pas « dans l'école qu'est l'avenir social tout entier »<sup>21</sup>. Désormais parler de l'enfance et de son éducation revient à parler des intérêts de la Nation, et donc de ceux de l'Etat.

L'obligation scolaire instaurée en 1872 par la nouvelle loi sur l'Instruction publique, en plein du *Kulturkampf*<sup>22</sup>, est un fait politique qui vise à l'adhésion de tous au principe

---

<sup>18</sup> Cf. Antoine Pons, « Rapport à l'appui du projet de loi générale sur l'instruction publique par le Conseil d'Etat, dans sa séance du 12 juillet 1848 » (*Mémorial des séances du Grand Conseil* (désormais : *MGC*), Genève, 1848, pp. 2048-2052).

<sup>19</sup> D'après Guillaume Fatio parmi les 187 œuvres philanthropiques diverses existant alors dans le Canton de Genève, 60 se destinent à la jeunesse de moins de 16 ans, soit un tiers environ (« Coup d'œil historique sur les œuvres philanthropiques genevoises », in *Rapport annuel du Bureau central de Bienfaisance*, Genève, 1910, p. 82).

<sup>20</sup> A Genève depuis l'Ancien Régime, c'est l'Etat à travers son Hospice général, fondé au XVI<sup>e</sup> siècle, qui prend en charge les enfants abandonnés. En pays catholique, l'Eglise et la monarchie mènent un combat commun contre ce qui est de plus en plus ressenti comme une perte de forces vives, préjudiciables pour la prospérité et la puissance du pays (cf. M. Moheau, *Recherches et considérations sur la population de la France* (1778), réédition annotée par Eric Vilquin, Paris, FNED, PUF, 1994, pp. 55-60 ; cf. également Jacques Donzelot, *La police des familles*, Paris, Ed. Minuit, 1977, pp. 15-48).

<sup>21</sup> Intervention de Mme Rosen-Dufaure, ancienne vice-présidente de la Société pour les études psychologiques de Paris, *Xe congrès de la Société des Instituteurs romands. Rapport sur les deux questions mises à l'étude* (août 1886), Porrentruy, Imprimerie Victor Michel, 1886, p. 42.

<sup>22</sup> Le *Kulturkampf* est un événement européen, du moins dans les pays catholiques ou bi-confessionnels tels que l'Allemagne et la Suisse. Déjà stimulé par les obstacles que les catholiques – plutôt conservateurs – ont dressés devant la naissance et l'existence de l'Etat fédéral, le conflit entre l'Etat et l'Eglise catholique romaine se retrouve relancé par la déclaration d'infailibilité pontificale en matière doctrinale (septembre 1870). Cette déclaration fait suite à un Syllabus du pape Pie IX de 1864 condamnant le libéralisme, le progrès et la modernité en général et où s'affirme théoriquement la politique ultramontaine de la papauté. Affrontement politique sur la sécularisation puis la laïcité, entre science et foi, entre modernisme et tradition, le *Kulturkampf* recouvre et donne un axe de revendications idéologiques structuré à tout un ensemble de problèmes socio-économiques que vivent mal les classes populaires notamment rurales face à l'industrialisation, l'urbanisation et la sécularisation des modes de vie. A ceci s'ajoute un conflit de pouvoir très concret. En effet, l'Etat national se doit au minimum d'être neutre sur le plan confessionnel alors qu'il est également en concurrence avec les Eglises dans les domaines de l'instruction, du droit civil (mariage, voire des libertés personnelles (morale et interdits)). Le *Kulturkampf* redonne corps au vieux complot jésuite. A Genève, le conflit est particulièrement aigu dans un canton où être genevois signifie être protestant (identité) mais dans lequel la population catholique issue des communes rattachées au canton en 1815, qui bien que dominée socialement et politiquement, progresse démographiquement par les naissances et l'immigration pour devenir majoritaire à partir de 1860 (51% de la population environ). Les autorités civiles de Genève mettent le feu aux poudres en s'opposant à la création d'un évêché pour Mgr Mermillod vicaire apostolique. Puis à Genève, comme dans le Jura bernois, les gouvernements expulsent les dignitaires les plus fidèles à Rome. Dans tous les cas, la laïcisation de l'enseignement, notamment primaire, est alors perçue comme un moyen privilégié de combattre l'influence de l'Eglise catholique romaine. A Genève, la séparation définitive de l'Etat et de l'Eglise protestante a eu lieu en 1907 avec la suppression en votation populaire du budget des cultes (cf. Jean-Claude Favez & Claude Raffestin, « De la Genève radicale à la cité internationale » in Paul Guichonnet (éd.), *Histoire de Genève*, Genève-Lausanne, 1974, pp. 314-318).

du régime de la démocratie représentative<sup>23</sup>. Une décision qui ne fait par ailleurs qu'anticiper de deux ans l'obligation de la scolarité primaire établie par la révision de la Constitution fédérale de 1874 (article 27)<sup>24</sup>, qui confirme à la fois la laïcisation<sup>25</sup> et la gratuité de l'école primaire, principes adoptés à Genève dès 1847-1848. Désormais ces trois principes, gratuité, laïcité et obligation, fondent l'école d'Etat, à Genève comme généralement en Europe.

#### *La primauté des finalités sociales et économiques de l'école d'Etat (1886-1914)*

Une fois l'obligation scolaire à plein temps imposée de six à douze ans en 1872 puis prolongée d'une année en 1886, les finalités de l'école pour tous évoluent. En effet, au souci d'adhésion idéologique via la préparation du futur citoyen succède, en tête des préoccupations, celles portant sur l'insertion économique des individus, dans le but d'assurer à la fois l'autonomie économique de chacun et le développement économique du canton<sup>26</sup>. La seconde industrialisation (mécanique, chimie, électricité) qui touche désormais Genève<sup>27</sup> et le développement précoce du secteur tertiaire moderne (Tableau 2) poussent en faveur d'un développement corrélatif du système d'enseignement<sup>28</sup>. Les quinze années qui suivent sont marquées par la création d'écoles secondaires

---

<sup>23</sup> Rita Hofstetter, *Les lumières de la démocratie. Histoire de l'école primaire publique à Genève au XIX<sup>e</sup> siècle*, Berne, Peter Lang, 1998, pp. 285-288.

<sup>24</sup> En revanche, la mise en place de programmes scolaires fédéraux échoue. Ce sont les examens de recrues qui servent alors de moyen de contrôle du niveau de la scolarisation obligatoire (i.e. primaire) de la population à travers l'évaluation scolaire des jeunes hommes. Un classement des cantons effectué sur la moyenne des résultats est publié chaque année et conditionne en partie le montant de la subvention fédérale à l'école primaire octroyée à chaque canton. Ces résultats et surtout leur publicité constituent un moyen indirect mais puissant de la Confédération pour pousser à un minimum d'homogénéisation de l'enseignement primaire à l'échelle nationale (cf. Werner Lustenberger, *Les examens pédagogiques de recrues: une contribution à l'histoire de l'école en Suisse*, Zurich, Ruegger, 1997). Par ailleurs, l'examen passé par les recrues pour leur incorporation est proprement scolaire (cf. Pierre Bovet, *Les examens de recrues dans l'armée suisse, 1854-1913. Enquête internationale sur les examens*, Paris-Neuchâtel et Niestlé, 1935, pp. 58-59).

<sup>25</sup> Une laïcité appliquée de manière tolérante, notamment à l'égard des minorités religieuses, puisqu'au début du XX<sup>e</sup> siècle les israélites orthodoxes « sont tacitement autorisés » à ne pas devoir écrire le samedi, jour d'école (William Rosier, conseiller d'Etat chargé du DIP, à M. Kuoni, secrétaire du Conseil scolaire de Saint-Gall, Genève, 9 juillet 1911, AEG DIP 1985 va 5.3.32).

<sup>26</sup> Incarnée pour le radical Antoine Carteret dans la figure idéale de l'« ouvrier distingué » et qualifié (MGC, 1878, p. 1804) alors qu'un autre, radical, Georges Favon, voit dans l'instruction primaire un moyen de donner des armes essentielles aux plus pauvres pour « les aider dans la lutte de tous les jours » (MGC, 1885, p. 467).

<sup>27</sup> Jean-Claude Favez & Claude Raffestin, « De la Genève radicale à la cité internationale » in Paul Guichonnet (éd.), *Histoire de Genève*, Genève-Lausanne, 1974, p. 320.

<sup>28</sup> Parmi les activités dites des services, la domesticité (personnel de maison) représente de loin la part prépondérante. Ainsi en 1870, 36% des personnes employées dans le secteur tertiaire le sont dans le service domestique, et 88% d'entre elles sont des femmes. Et si, en 1910, fin de la période qui nous intéresse ici, cette part tombe à 22% des activités liées aux services, ce sont les autres secteurs qui se développent (banques, assurances, commerce, hôtellerie, transports, etc.) dont les emplois, pour une part notable d'entre eux, nécessitent un minimum de savoirs scolaires. Ces derniers trouvent donc preneurs parmi une population minimalement instruite (y compris via l'apprentissage). D'ailleurs, la moitié des créations d'écoles secondaires ne concerne pas directement l'industrie ou le bâtiment. Cependant, la tâche assignée par les élites à l'école publique reste l'orientation des masses vers le secteur secondaire pourvoyeur d'emplois, tout en cherchant à développer une main-d'œuvre ouvrière très qualifiée pour les industries de luxe et de pointe à travers la fondation d'écoles techniques aux effectifs limités (cf. Paul Bairoch et Jean-Paul Bovée (avec la coll. de Jean Batou), *Annuaire rétrospectif de Genève*, vol. I: *Statistiques économiques et sociales pour la période 1815-1914*, Université de Genève, 1986, pp. 50-51).

professionnelles ou semi-professionnelles<sup>29</sup>, et celle de nouvelles filières dans les écoles secondaires existantes<sup>30</sup>. Si certaines de ces écoles ne sont initialement pas des créations de l'Etat mais de la Ville de Genève en tant que municipalité, l'Etat cantonal finit néanmoins par les ramener progressivement dans son giron<sup>31</sup>. Après un progrès d'unification de la base du système scolaire entre les deux lois de 1872 et 1886, la longue période qui s'ouvre est celle de sa différenciation accrue dès la sortie de l'école primaire afin d'offrir des écoles secondaires adaptées aux différents publics et correspondant à leur destination professionnelle. En revanche, la dualité étanche dès les degrés supérieurs de l'école obligatoire publique entre une école du peuple (primaire) et une école des élites (secondaire) est confirmée légalement<sup>32</sup>. En 1911, la création des Cours professionnels commerciaux et industriels (ouverts en 1915) vise à restructurer par sa scolarisation partielle (de quatorze à seize ans) un apprentissage en dégenérescence, malgré le maintien d'un important secteur artisanal et de la Fabrique (horlogerie) dans la structure productive du canton. Plus généralement, la création d'une « classe complémentaire » à plein temps, vite appelée 7<sup>ème</sup> primaire, pour les enfants de l'agglomération, qui repousse de treize à quatorze ans la fin de l'école primaire pour tous ceux qui ne sont pas en apprentissage ou à l'école secondaire, participe au même titre que la fondation des Cours professionnels et celle d'écoles professionnelles d'un double mouvement : d'une part, l'allongement et la généralisation de la durée de la scolarisation à plein temps et, d'autre part, l'approfondissement du lien, toujours plus étroit, entre système de formation et système économique. Un processus qui s'initie alors et qui va croissant tout au long du XX<sup>e</sup> siècle.

**Tableau 2 : Répartition de la population active par branche économique, Canton de Genève, 1870-1910<sup>33</sup>**

	1870		1880		1888		1900		1910	
<b>primaire</b>	8'410	20.9%	7'927	15.1%	7'312	14.0%	7'198	9.9%	6'230	7.6%
<b>secondaire</b>	16'647	41.4%	22'819	43.6%	20'753	39.8%	33'025	45.3%	35'910	43.7%
<b>tertiaire</b>	13'839	34.4%	20'499	39.1%	21'957	42.1%	30'490	41.9%	36'283	44.2%
<b>incertain</b>	1'327	3.3%	1'156	2.2%	2'106	4.1%	2'118	2.9%	3'661	4.5%
<b>total</b>	40'223	100%	52'401	100%	52'128	100%	72'831	100%	82'084	100%

En dépit de critiques sur les contenus et les valeurs que dispense l'école publique (civisme patriotique et travail), les porte-paroles du mouvement ouvrier, principalement

<sup>29</sup> Le mouvement commence dès 1876 avec l'Ecole des arts industriels puis il s'amplifie avec la création de l'Ecole professionnelle (1886), l'Ecole supérieure de commerce (1888), l'Ecole d'horticulture (1887), l'Ecole de mécanique (1891), l'Ecole ménagère de Carouge (1894), l'Ecole professionnelle et ménagère des jeunes filles de Genève (1897), l'Ecole des métiers des professions des bâtiments (1898) et le Technicum (1901).

<sup>30</sup> A l'instar de la section commerciale de l'Ecole Supérieure des Jeunes Filles en 1898.

<sup>31</sup> Par exemple, après seulement quatre ans d'existence, l'Ecole d'horticulture, fruit d'une initiative privée, est reprise par l'Etat. En 1902, c'est la Ville de Genève qui lui cède l'Ecole de mécanique.

<sup>32</sup> L'unification des degrés de l'école primaire pour tous les élèves échoue et la loi de 1886 maintient le début du Collège dès la 7<sup>ème</sup> année (correspondant à la 6<sup>ème</sup> du primaire) avec l'apprentissage du latin et son caractère payant (cf. Barbara Lucas, *La rénovation permanente. L'école publique genevoise et ses enjeux (1886-1911)*, mémoire de diplôme d'histoire économique et sociale, Université de Genève, 1995, pp. 32-42). En France, la dualité du système d'enseignement avec des finalités de ségrégation sociale identique est alors similaire (cf. Christian Baudelot et Roger Establet, *L'école capitaliste en France*, Paris, Maspéro, 1971, pp. 41-43).

<sup>33</sup> Source : Paul Bairoch et Jean-Paul Bovée (avec la coll. de Jean Batou), *Annuaire rétrospectif de Genève*, vol. I : *Statistiques économiques et sociales pour la période 1815-1914*, Université de Genève, 1986, pp. 50-51.

socialistes, sont acquis aux principes de l'enseignement obligatoire. Cependant, l'alliance des socialistes et des radicaux favorise le développement du mouvement syndicaliste révolutionnaire à Genève. Axé sur la lutte socioéconomique, l'influence de ce courant culmine avec les dures grèves de 1902-1903, avant de retomber face aux échecs de ces combats<sup>34</sup>. Malgré tout, le consensus politique entre socialistes et radicaux fonctionne encore au niveau politique en cette fin de XIX<sup>e</sup> siècle et les demandes socialistes portent avant tout sur un développement de certaines modalités de la scolarisation : l'extension de la formation professionnelle, l'aménagement des horaires, la gratuité des fournitures scolaires, ou encore l'allègement des programmes<sup>35</sup>. Au nom de la lutte contre l'ignorance ennemie de la liberté, le caractère utilitaire de l'enseignement public est soutenu par le même consensus dans une période où la crise économique sévit jusqu'au milieu des années 1890<sup>36</sup>. La nouvelle ambition qui se dessine alors pour l'enseignement obligatoire (les degrés supérieurs de l'école primaire essentiellement) est celle de préparer à la formation d'une main-d'œuvre mieux qualifiée afin de soutenir l'expansion industrielle. Il s'ensuit une réorientation partielle de l'enseignement à la fois sur le contenu, avec un accent mis sur les sciences, et sur la méthode. L'enseignement dit « intuitif », basé sur l'observation et l'expérience, apparaît alors comme providentiel pour développer les facultés concrètes et l'habileté manuelle (dessin et travaux manuels). Cet enseignement qui ne se diffuse que progressivement et inégalement dans les pratiques enseignantes<sup>37</sup>, ne rompt pas foncièrement avec la mission culturelle et civilisatrice de l'école primaire publique pour les classes populaires :

En ce qui concerne les travaux manuels, comme moyen d'éducation, qu'on ne nous dise pas qu'il s'agit d'une utopie, car ils ont depuis longtemps préoccupé les pédagogues ; *L'Emile* de Rousseau en est un exemple. [...] Partout [en Europe] le but est d'habituer l'enfant à un travail réglé, à l'ordre, de former l'œil et la main et de retirer de la rue une foule d'enfants qui y passent de trop longues heures<sup>38</sup>.

### *L'école primaire publique, un instrument pour civiliser les pauvres... étrangers*

Cet effort civilisateur se renforce encore via l'école et l'entreprise durant cette période. Pour sa part, l'école doit ainsi s'attacher autant à l'instruction de savoirs liés à la civilisation écrite qu'à l'éducation à des normes morales qui forment un fait de

---

<sup>34</sup> Cf. Marc Vuilleumier, « Le syndicalisme révolutionnaire en Suisse romande », *Recherche historique*, 1975, pp. 43-73.

<sup>35</sup> Cf. Charles Heimberg, *L'œuvre des travailleurs eux-mêmes ? Valeurs et espoirs dans le mouvement ouvrier genevois au tournant du siècle (1885-1914)*, Genève, Slatkine, 1996, pp. 489-516.

<sup>36</sup> La « Grande Crise » (1873-1894) qui secoue les économies capitalistes est principalement due à une forte baisse des prix, des profits et des taux d'intérêts (dépression) alors que globalement l'industrialisation, la production industrielle, le commerce international et les investissements continuent leur rapide progression (cf. Eric J. Hobsbawm, *L'ère des empires, 1875-1914* (1987), Paris, Fayard, 2002, pp. 52-66).

<sup>37</sup> En effet, la branche qui devait incarner la méthode, à savoir les travaux manuels, est finalement abandonnée (cf. Lucas, *La rénovation permanente. L'école...*, op. cit., pp. 46-48). En revanche, les autres procédés liés à l'observation et au concret pénètrent plus ou moins fortement selon les branches les pratiques d'enseignement de l'école primaire avant 1914.

<sup>38</sup> Alexandre Gavard, *Mémorial des Séances du Grand Conseil*, pp. 543-544, cité par Charles Magnin, *Instruction publique et privée et rapport de classes, à Genève, au XIX<sup>e</sup> siècle : la loi sur l'Instruction publique du 5 juin 1886*, mémoire de licence histoire, facultés des lettres, Genève, 1973, p. 141.



civilisation : la maîtrise du corps, de l'esprit et du langage sont indissociables Un fait dont les autorités scolaires cherchent souvent à mesurer la progression :

Un fait réjouissant nous a frappés cette année : c'est le progrès qui semble s'accomplir, au moins dans plusieurs écoles, en ce qui concerne la discipline extérieure. Il nous a paru que les manières débraillées et tapageuses, que les expressions grossières et malsonnantes tendaient à disparaître et à faire place à une tenue plus convenable et à un langage plus civilisé<sup>39</sup>.

Cibles de cette ambition civilisatrice, les parents étrangers et leurs enfants sont en première ligne car ils sont nombreux dans les milieux populaires et plus éloignés, semble-t-il, des normes de la forme scolaire qu'ils ont donc logiquement plus de mal à accepter. Ainsi l'inspecteur des écoles primaires Louis Delafontaine constate en 1902 à propos des effectifs de Carouge, une petite ville aux portes de Genève, que « l'élément suisse ne dépasse l'élément étranger que de 59 élèves seulement, et, tandis que le premier ne donne lieu à aucune plainte, que les parents s'intéressent aux travaux scolaires et font leur possible pour envoyer leurs enfants régulièrement en classe, il n'en est malheureusement pas de même de l'élément étranger »<sup>40</sup>.

Une impression de désordre social domine alors la vision des contemporains sur une ville qui s'étend et progresse au rythme de l'exode rural et du grossissement des faubourgs ouvriers, où « les classes dangereuses »<sup>41</sup> et étrangères se concentrent au passage des deux siècles<sup>42</sup>. Comme les acteurs et les professionnels de l'éducation ont généralement foi dans la capacité du système d'enseignement à être une institution de transformation et/ou de régulation sociale (« un instrument d'administration intellectuelle et morale »<sup>43</sup>), ils espèrent en user efficacement<sup>44</sup>. Un exemple, celui de l'exode rural, en dit long sur la permanence de cette croyance. Ainsi à Genève depuis la seconde moitié du XIX<sup>e</sup> siècle, on croit pouvoir régler ce problème récurrent grâce à l'école primaire publique en agissant sur les mentalités pour empêcher cet exode. En 1848, le conseiller d'Etat radical Louis-Antoine Pons voit alors dans l'école publique un moyen efficace de contrer le « penchant à l'immigration des jeunes campagnards » dans la cité<sup>45</sup>. Une idée tenace, puisqu'on la retrouve encore soixante ans plus tard sous la plume de William Rosier (1856-1924)<sup>46</sup>, autre radical et conseiller d'Etat en charge du

---

<sup>39</sup> *Rapport sur la gestion du Conseil d'Etat pendant l'année 1892*, Genève, 1893, p. 41.

<sup>40</sup> « Carouge », 1902, 2 juillet 1902, AEG DIP 1988 22.12.1.

<sup>41</sup> L'expression est tirée du titre du premier ouvrage de John Cuénoud, alors directeur de la Police à Genève : *La population flottante et les classes dangereuses à Genève (nos dangers intérieurs)*, Genève, Jules-Guillaume Fick, 1879.

<sup>42</sup> Entre 1870 et 1910, le nombre des ouvriers double à Genève (cf. Paul Bairoch et Jean-Paul Bovée (avec la coll. de Jean Batou), *Annuaire rétrospectif de Genève*, vol. I : *Statistiques économiques et sociales pour la période 1815-1914*, Université de Genève, 1986, pp. 50-51).

<sup>43</sup> Ch. Vignier, inspecteur des écoles primaires, *Rapport sur la marche générale de l'école primaire des Pâquis (garçons) pendant l'année 1906-1907*, Genève, 9 juillet 1907, AEG DIP 1988 22.12.1.

<sup>44</sup> Cette position est commune à l'Europe mais également aux Etats-Unis car comme le disent bien David Tyack et Lary Cuban : the « [...] millennial thinking about schooling has also been a favored solution to social and economic problems. In the early twentieth century, educational elites saw themselves as expert social engineers who could perfect the nation by consciously directing the evolution of society » (*Tinkering toward Utopia. A Century of Public School Reform*, Harvard College, 2003, p. 2).

<sup>45</sup> « Rapport à l'appui du projet de loi générale sur l'instruction publique par le Conseil d'Etat, dans sa séance du 12 juillet 1848 », *Mémorial des séances du Grand Conseil*, Genève, 1848, p. 2049.

<sup>46</sup> William Rosier commence sa carrière comme instituteur. Ayant obtenu une licence de géographie à l'Université de Genève, il remplace le professeur de géographie Paul Chaix au Collège en 1875. En une dizaine d'années, sa carrière avance rapidement : en 1876, il enseigne aux cours du soir de l'Ecole

DIP, comme justification de la défense de l'enseignement agricole dans les écoles secondaires rurales :

Aussi, est-il de toute nécessité de lutter contre cet abandon de la terre, en donnant aux élèves ruraux un enseignement agricole approprié, en leur montrant les avantages du travail de la campagne qui, bien entendu et bien compris, permet d'élever une famille, et les inconvénients du travail souvent antihygiénique de la ville. *Il faut surtout rendre le goût de la campagne* [souligné par nous] que beaucoup d'entre eux ont perdu, et c'est, en particulier, par l'enseignement donné dans les écoles rurales que nous pourrions atteindre ce but<sup>47</sup>.

Dans le dernier quart du XIX<sup>e</sup> siècle, John Cuénoud oppose, avec nostalgie, la vision de la Genève de l'Ancien Régime, paisible, encadrée et contrôlée, à celle de la nouvelle Genève trépidante, saisie de « la fièvre des affaires », désordonnée socialement et dont la population a doublé en cinquante ans (passant de 50'000 à 100'000 habitants environ), et qui va encore s'accroître de plus de 50% en vingt ans (Tableau 3). Après la fin de la prépondérance démographique des protestants dans la seconde moitié du siècle, la préoccupation suivante, et dès lors dominante, des élites est l'immigration – des pauvres ! – et les problèmes qui, à leur avis, en découlent sur le plan social : la corruption des mœurs et la criminalité<sup>48</sup>.

Cet ensemble de transformations démographiques, sociales, économiques et culturelles engendrent des peurs quant à la perte d'une forme d'identité genevoise qui se structurait spécifiquement en ville depuis l'Ancien Régime par une sociabilité de « grand village » et qui permettait d'entretenir alors un contrôle social efficace et policé<sup>49</sup> que seules les communes rurales connaissent encore jusqu'à la veille de la Première Guerre mondiale<sup>50</sup>. Edmond Boissier résume bien ce problème du risque d'effacement de la vieille identité genevoise face à cet afflux d'étrangers quand il évoque la perte de cette « âme genevoise », et finalement suisse, puisant sa force dans la rigueur morale, le sens civique et la foi protestante<sup>51</sup>. Mais il reconnaît également le rôle économique désormais essentiel de la main-d'œuvre étrangère qui se révèle donc être indispensable et, en conséquence, il préconise l'« assimilation » des étrangers.

---

industrielle ; en 1878, à l'Ecole supérieure et secondaire des Jeunes filles ; en 1882, il est professeur de géographie au Gymnase, dont il devient le doyen de la section classique en 1887 ; enfin, en 1902, il est le premier titulaire de la nouvelle chaire de Géographie de l'Université de Genève, créée par le conseiller d'Etat radical Georges Favon. Egalement membre du parti radical, William Rosier est plusieurs fois élu au Grand Conseil (1895-1901) avant d'accéder au Conseil d'Etat pour plusieurs mandats consécutifs durant lesquels il dirige le Département de l'Instruction publique.

<sup>47</sup> C'est ce qu'écrivait alors William Rosier, conseiller d'Etat (i.e. ministre) chargé du Département de l'Instruction publique à Genève, au conseiller fédéral, département fédéral de l'agriculture, Genève, 12 juillet 1912, AEG DIP 1985 va 5.3.40.

<sup>48</sup> *Statistiques des crimes et délits accomplis à Genève de 1817 à 1885*. Genève, 1889, pp. 1-4.

<sup>49</sup> « La population enserrée dans la vieille enceinte formait comme une grande famille ; on ne pouvait faire un pas dans la ville sans rencontrer un ami, une relation », évoque avec regret John Cuénoud (*Statistiques des crimes et délits accomplis à Genève de 1817 à 1885*, Genève, 1889, p. 3).

<sup>50</sup> Cf. Christian Alain Muller, « "Je lui ai serré le cou avec du fil blanc..." Infanticide et contrôle social à Genève au 19<sup>e</sup> siècle (1815-1875) », in Johann Heinrich Pestalozzi, *Sur la législation et l'infanticide*. Edité par le Conseil scientifique du Centre de documentation et de recherche Pestalozzi d'Yverdon-les-Bains, Berne, Peter Lang, 2003, pp. 219-242.

<sup>51</sup> *L'assimilation des étrangers*, Genève, 1909, pp. 8-9.

**Tableau 3 : Origines nationales de la population résidente, Canton de Genève, 1870-1910<sup>52</sup>**

	Genevois		Confédérés		Etrangers :		Pop. GE
<b>1870</b>	40'510	43.5%	17'142	18.4%	35'587	38.1%	93'239
<b>1880</b>	42'541	41.9%	21'147	20.8%	37'907	37.3%	101'595
<b>1888</b>	40'034	37.9%	25'565	24.3%	39'910	37.8%	105'509
<b>1900</b>	46'591	35.2%	34'276	25.9%	51'522	38.9%	132'389
<b>1910</b>	53'265	32.1%	43'798	26.4%	68'923	41.5%	165'986

La question de l'immigration étrangère, et pour partie celle des Confédérés, est donc bien la grande question qui préoccupe les élites et les autorités genevoises au tournant du XX<sup>e</sup> siècle. Il est vrai que Genève connaît un apport important de population venue de l'extérieur du canton à un rythme accéléré depuis 1890. Pourtant, les avis sont partagés sur les conséquences de cette immigration, et rien ne l'illustre mieux que les publications du Bureau cantonal de statistique et de recensement. Celui-ci est un grand pourvoyeur de données officielles en la matière depuis 1895<sup>53</sup>, ce qui montre bien que la question est brûlante d'actualité. L'une de ses publications officielles n'hésite pas à parler de « l'invasion étrangère »<sup>54</sup> en 1901, avant qu'il ne torde le cou à ce fantasme deux ans plus tard en constatant statistiquement que « cette population nouvelle se recrute dans toutes les classes de la population : pauvres et riches, salariés et rentiers »<sup>55</sup>.

L'origine des immigrés évolue durant cette période. Outre les Confédérés venant des autres cantons suisses, Genève connaît d'abord un apport d'étrangers venus principalement de la France voisine, au point que le canton « a une coloration savoyarde prononcée »<sup>56</sup>, puis les Italiens prennent le relais dès la fin du XIX<sup>e</sup> siècle (Tableau 4). Face à ces profondes et rapides modifications de la composition par confession et par nationalité de la population du canton, les conservateurs, protestants et nostalgiques de l'Ancien Régime ou de la Restauration, et les radicaux, partisans de la modernité, s'opposent sur le plan politique à partir de 1880 quant à l'action de l'Etat pour gérer et réguler les conséquences sociales de cette immigration massive.

<sup>52</sup> Source : Paul Bairoch et Jean-Paul Bovée (avec la coll. de Jean Batou), *Annuaire rétrospectif de Genève*, vol. I : *Statistiques économiques et sociales pour la période 1815-1914*, Université de Genève, 1986, pp. 15-16.

<sup>53</sup> Chaque année, le Bureau publie une ou plusieurs brochures relatives soit à l'ensemble de la population : *Recensement de 1895, résultats détaillés*, soit à quelque point démographique spécial : *Les étrangers dans le Canton de Genève, Mortalité et natalité, Les naturalisations à Genève de 1814 à 1898*, Bureau cantonal de statistique, *Le recensement cantonal de 1899*, Genève, Imprimerie de la Tribune de Genève, 1900, p. 3 (cf. également E. Kühne, *Les étrangers dans le canton de Genève*, Genève, 1898).

<sup>54</sup> Département de l'Intérieur et de l'Industrie, *Le recensement cantonal de 1900*, Genève, Imprimerie de la Tribune de Genève, 1901, p. 5.

<sup>55</sup> Département de l'Intérieur et de l'Industrie, *L'immigration à Genève en 1902*, Genève, Genève, Imprimerie de la Tribune de Genève, 1903, p. 7.

<sup>56</sup> Claude Raffestin, *Genève, essai de géographie industrielle*, Saint-Amand-Montrand, Imprimerie Bussière, 1968, p. 19.

**Tableau 4 : Répartition de la population étrangère selon les principaux lieux d'origine, Canton de Genève, 1870-1910<sup>57</sup>**

	Français		Italiens		Allemands	
<b>1870</b>	29'353	82.5%	1'376	3.8%	2'892	8.1%
<b>1880</b>	30'003	79.2%	2'534	6.7%	3'543	9.4%
<b>1888</b>	30'621	76.7%	3'289	8.2%	3'965	9.9%
<b>1900</b>	34'277	66.5%	10'211	19.8%	4'653	9.0%
<b>1910</b>	35'768	51.9%	14'924	21.7%	5'536	8.0%

Il convient de souligner ici que l'école primaire publique (dans laquelle il faut inclure l'école complémentaire et les écoles secondaires rurales) a vu ses effectifs progresser fortement entre 1873 et 1914, en conséquence de la rapide augmentation de la population par immigration principalement durant cette période. Si entre 1873 et 1893, le taux d'accroissement des effectifs est de l'ordre de 33 % (de 6'000 à 8'000 élèves environ), celui-ci culmine à 75 % entre 1894 et 1914 (de 8'000 à 14'000 élèves environ). Ce fort mouvement démographique se traduit matériellement par un accroissement du nombre des écoles, surtout dans l'agglomération urbaine qui absorbe l'essentiel de cette croissance, mais la construction des nouveaux bâtiments a de la peine à suivre le rythme comme en témoigne le rapport d'un inspecteur des écoles primaires en 1900 :

La création de ces classes répondait à des besoins urgents, mais hélas, elle n'en satisfait qu'une partie car l'École de la Rue de Carouge continue à abriter de nombreux groupes d'écoliers et certains locaux qu'il eut [sic] fallu abandonner ont dû être réoccupés, vu le flot grandissant de la population scolaire. Il ne faut pas se le dissimuler, l'état du bâtiment de la Rue de Carouge est absolument défectueux<sup>58</sup>.

L'effort produit par l'institution scolaire et l'Etat est donc important, surtout qu'à cette seule croissance s'ajoute un développement organisationnel avec la différenciation des types de classes – classes préparatoires à l'école primaire, classes primaires du soir<sup>59</sup>, classes spéciales (1898), classes préparatoires de l'école complémentaire (1908) puis classes faibles (1918) – visant une plus grande efficacité scolaire par l'homogénéisation des publics. Avec ténacité, le système d'enseignement a fait mieux que d'absorber chaque année ces nouveaux élèves, issus pour une large part de l'immigration :

Il est à remarquer que le 26% des élèves qui nous ont été présentés à l'ouverture de l'année scolaire étaient insuffisamment préparés pour suivre l'enseignement de la première année. Nous constatons avec regret que cette proportion d'enfants retardés, quoique inférieure à celle d'autres groupes scolaires, est encore trop élevée. Cette anomalie provient surtout, pensons-nous, de ce que les parents oublient trop souvent que l'école est obligatoire dès l'âge de 6 ans, et que, pour suivre les leçons de la 1<sup>ère</sup> année de l'école primaire [2<sup>e</sup> degré de l'école obligatoire], l'enfant doit avoir reçu l'enseignement de la classe supérieure de l'école enfantine. Cet oubli

<sup>57</sup> Source : Paul Bairoch et Jean-Paul Bovée (avec la coll. de Jean Batou), *Annuaire rétrospectif de Genève*, vol. I : *Statistiques économiques et sociales pour la période 1815-1914*, Université de Genève, 1986, pp. 15-16.

<sup>58</sup> « Rapport sur la marche des écoles de Plainpalais pendant l'année scolaire 1899-1900 », Genève, 8 juillet 1900, AEG DIP 1988 22.12.1.

<sup>59</sup> Pour ces deux premiers types de classes, cf. Louisa Picker, inspectrice de l'école primaire, *Rapport sur la marche des deux divisions inférieures des écoles primaires de la Ville de Genève*, Genève, juillet 1904, AEG DIP 1988 22.12.1.

regrettable, ajouté à l'entrée de nombreux enfants venant du dehors, parlant une langue étrangère, ou n'ayant jamais fréquenté aucune école, entrave forcément la marche régulière de l'enseignement, et nous oblige à créer des classes préparatoires dans tous les groupes scolaires un peu importants<sup>60</sup>.

Fruits de la ségrégation urbaine, certains quartiers ou communes connaissent des concentrations impressionnantes d'élèves étrangers. Ainsi au début du XX<sup>e</sup> siècle, le Carouge ouvrier amène une proportion de 70% d'élèves dits « étrangers », soit non genevois (en fait 47% de non-nationaux et 23% de Confédérés), dans les classes primaires de la commune<sup>61</sup>.

Les conservateurs, organisés depuis peu dans le parti dit Démocrate, jouent d'une image idéalisée de l'ancienne République<sup>62</sup>. S'ils ont été battus par la révolution de 1846, et s'ils tendent à être minoritaires sur le plan politique, ils n'en prolongent pas moins leur combat moral et social contre les vices et la pauvreté à travers la philanthropie et ses multiples associations privées, qui bénéficient d'importants relais politiques et dont l'effort principal porte sur l'éducation morale et physique du peuple. Comme « La révolution de 1846 marque la fin du règne des "hommes sages et paisibles" que d'autres appellent "aristocrates" : déchus du pouvoir politique, ils se retrouve[nt] du reste en d'autres lieux, comme la Société d'utilité publique ou la Société des arts, voués à des tâches apparemment plus modestes, soucieux d'hygiène et d'éducation, d'assainissement, de réformes pénitentiaires, de relèvement, de lutte contre le vice »<sup>63</sup>. Pour bien saisir l'ampleur et la force de ce mouvement à Genève, et cela jusqu'à la Première Guerre mondiale, il suffit de lire Guillaume Fatio qui, en 1905, ne dénombre pas moins « de 167 œuvres philanthropiques en activité à cette date et destinées à soutenir les habitants » du petit canton<sup>64</sup>. Leur action puise sa légitimité dans une sorte d'auto-responsabilité sociale que leur procurent à la fois le souvenir de leur ancien pouvoir, leur fortune et leur statut de notables. Défenseurs des libertés individuelles et de la sphère privée, ils rechignent à l'intervention et à la gestion étatique des problèmes sociaux, lui préférant les initiatives privées, qui pourtant usent largement du soutien financier et légal de l'Etat et qui, elles, ne se privent pas de s'ingérer dans la vie des familles populaires.

A Genève comme ailleurs en Europe, se situant « à équidistance de l'initiative privée et de l'Etat libéral, la philanthropie fait œuvre de dépolitisation des problèmes sociaux par leur traitement moral de la part d'institutions privées tout en usant du cadre formel étatique pour agir et intervenir dans la sphère privée des familles populaires »<sup>65</sup>. De fait, l'influence sociale et culturelle des conservateurs n'est pas négligeable et ils restent capables de mobiliser, et dans une certaine mesure de faire l'opinion publique. C'est

---

<sup>60</sup> Louisa Picker, inspectrices des écoles primaires, *Rapport sur la marche des deux années inférieures des Écoles du Boulevard James-Fazy, Rue Necker et Croupettes, année scolaire 1907-1908*, Genève, juillet 1908, AEG DIP 1988 22.12.1.

<sup>61</sup> Cf. Louis Delafontaine, [rapport sur l']Ecole de Carouge, s. l., juillet 1904, AEG DIP 1988 22.12.1.

<sup>62</sup> Il s'agit là d'une représentation mythique de la République et de ses origines liées à la Réforme qui est largement partagée par la population genevoise dès la seconde moitié du XVIII<sup>e</sup> siècle et qui résulte du fait que ce siècle a été le théâtre de troubles socio-politiques sans cesse renaissants entre 1707 et 1794. Sur cette question de culture politique, cf. Christian Alain Muller, « Nostalgie politique, révolution et régime républicain à Genève à la fin de l'Ancien Régime (1782-1792) », in A. Grosrichard & G. Bardazzi (Ed.), *Dénouement des Lumières et invention romantique*, Genève, Droz, 2003, pp. 19-46.

<sup>63</sup> Alberto Cairoli, Giovanni Chiaberto et Sabina Engel (*Le Déclin des maisons closes. La prostitution à Genève à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle*, Genève, Zoé, 1987, pp. 17-18).

<sup>64</sup> « Coup d'œil historique sur les œuvres philanthropiques genevoises », in *Rapport annuel du Bureau central de Bienfaisance*, Genève, 1910, p. 55.

<sup>65</sup> Jacques Donzelot, *La police des familles*, Paris, Ed. Minuit, 1977, pp. 55-56.

d'ailleurs pourquoi le parti conservateur (démocrate) pousse avec succès au développement des droits populaires par la mise en place d'une démocratie semi-directe (principalement par le référendum facultatif en 1879 et l'initiative en matière législative en 1891). De manière faussement paradoxale, ils prennent donc la tête du combat pour le développement de la démocratie tout en comptant avant tout sur les réflexes conservateurs du corps électoral lors des consultations populaires<sup>66</sup>. Ainsi, comme l'analyse justement Marc Vuilleumier, « l'hégémonie culturelle du libéralisme conservateur » n'a guère été ébranlée par le radicalisme, en dépit des écrasantes victoires électorales de ce dernier au XIX<sup>e</sup> siècle<sup>67</sup>.

Les radicaux sont généralement acquis à une fonction minimalement redistributive de l'Etat. Ils prennent bien soin de ne pas s'opposer à l'initiative privée mais, pour eux, l'Etat doit nécessairement jouer un rôle important sur le plan social et culturel dans l'évolution de la société. Une évolution qui est à leurs yeux synonyme de progrès, à travers l'expansion économique et industrielle notamment. Une certaine mobilité sociale et des écarts sociaux pas trop accentués – ne serait-ce que pour éviter toute explosion sociale – définissent le contour de la solidarité que tous les Genevois, indépendamment de leur origine confessionnelle et nationale, sont en droit d'attendre d'un Etat moderne<sup>68</sup>. C'est pourquoi durant cette période, « une attention toute particulière est vouée à l'instruction publique. En créant des écoles de formation professionnelle et technique pour filles et garçons et un enseignement agricole, en contestant au profit des sciences exactes la place des humanités classiques au Collège, en développant à l'Université l'enseignement des sciences sociales, Favon et ses amis entendent non seulement adapter l'école aux besoins de la société industrielle, mais donner aux fils de la classe ouvrière les moyens de s'intégrer dans la société de leur temps, tout en offrant des chances nouvelles aux plus doués d'entre eux »<sup>69</sup>. De ce point de vue, l'école publique est en quelque sorte le premier garant d'une concorde sociale que des inégalités trop fortes ou le rejet de l'étranger mettent en danger. Ainsi, l'introduction d'une caisse d'épargne scolaire destinée à développer le sens de l'épargne chez les enfants est-elle alors rejetée notamment avec l'argument que cela risquerait de souligner les inégalités sociales entre des élèves n'ayant pas les mêmes moyens d'alimenter leur compte<sup>70</sup>. En 1911, c'est le conseiller d'Etat radical en charge du DIP, William Rosier, qui rappelle suite à une plainte que les propos xénophobes ne sont pas admissibles dans l'école publique car celle-ci est ouverte « à tous les élèves sans distinction de rang ou de nationalité »<sup>71</sup>.

Ce rapide survol du XIX<sup>e</sup> siècle, nous a permis en dépit de son caractère synthétique d'établir à quel point les finalités et les politiques scolaires ont évolué à la fois entre le privé et l'Etat. Si à certains moments, les enjeux politiques apparaissent comme

---

<sup>66</sup> Jean-Claude Favez & Claude Raffestin, « De la Genève radicale à la cité internationale » in Paul Guichonnet (éd.), *Histoire de Genève*, Genève-Lausanne, 1974, pp. 318-319.

<sup>67</sup> « Mouvement ouvrier, formation et culture : le cas de Genève (1890-1939), *Revue syndicale suisse*, n°1, 1989, p. 10.

<sup>68</sup> L'instauration du Tribunal des prud'hommes en 1882 en est un exemple significatif (Jean-Claude Favez & Claude Raffestin, « De la Genève radicale à la cité internationale » in Paul Guichonnet (éd.), *Histoire de Genève*, Genève-Lausanne, 1974, pp. 327-329).

<sup>69</sup> Jean-Claude Favez & Claude Raffestin, « De la Genève radicale à la cité internationale » in Paul Guichonnet (éd.), *Histoire de Genève*, Genève-Lausanne, 1974, p. 328.

<sup>70</sup> Cf. Eric Moradpour, *École et jeunesse. Esquisse d'une histoire des débats au parlement genevois, 1846-1961*, Cahiers du service de la recherche sociologique, Genève, 1981, pp. 83-84.

<sup>71</sup> Lettre à Charles Vignier, inspecteur des écoles primaires, Genève, 19 décembre 1911, AEG DIP 1985 va 5.3.34).

dominants, il est caricatural de dire que les autres intérêts économiques, sociaux et culturels disparaissent. En effet, ces intérêts sont interdépendants, parfois même inextricables et contradictoires, car il est difficile de trouver dans les textes des débats politiques, publics ou professionnels sur le domaine scolaire des objectifs pédagogiques qui ne poursuivent pas différents buts ou finalités, souvent disparates. Finalement, leur sélection et leur mise en avant dans les discours dépendent essentiellement de la conjoncture. En revanche, ce qui perdure obstinément c'est que l'éducation scolaire, et son développement continu, constitue une des grandes questions de cette période car elle est considérée comme un instrument privilégié de régulation, de transformation ou de freinage des évolutions politiques, économiques, socioculturelles et démographiques qui secouent alors la société genevoise. Et si l'école se trouve investie de manière forte sur ces questions, l'institution qu'elle est en retour en retour une légitimité croissante.





## Chapitre 4

### Non-scolarisation, déscolarisation et précarité sociale

#### *La part du « peuple » échappant à l'école*

Bien que la pratique d'envoyer les enfants à l'école soit déjà étendue et ancienne pour la grande majorité de la population genevoise dans ce dernier tiers du XIX<sup>e</sup> siècle, l'instauration de l'obligation scolaire avec la loi sur l'Instruction publique de 1872 initie une volonté de contrôler et de réduire la non-fréquentation de l'école ou sa fréquentation irrégulière par les enfants massivement issus des milieux populaires<sup>72</sup>. La loi de 1886 confirme et renforce encore légalement cette volonté<sup>73</sup>, qui se perpétue avec une égale intensité jusqu'en 1914. Or, pour mener à bien une telle tâche, la première étape consiste à mesurer l'étendue du problème. Les chiffres collectés entre 1875 et 1882 sont le fait des autorités municipales à qui le DIP a demandé expressément de relever « les noms des enfants de six à treize ans ne recevant aucune instruction »<sup>74</sup>. Ceux publiés pour les années 1885-1889 proviennent du Bureau général du recensement, créé par la loi du 9 juillet 1881 et rattaché alors au Département des Contributions publiques, qui relève ces données sur la demande du DIP<sup>75</sup>. Par ailleurs, ce Bureau, passé au Département du commerce et de l'industrie (DCI) en 1890, fournit en 1911 des fiches individuelles au DIP afin de vérifier la scolarisation des enfants quand celle-ci semble incertaine ou non connue<sup>76</sup>.

---

<sup>72</sup> L'article 23 de cette loi prévoit une simple amende en cas d'infraction.

<sup>73</sup> Après des avertissements, une amende, des arrêts de police peuvent être prononcés ainsi que l'expulsion du territoire genevois des familles étrangères au Canton (étrangers et confédérés) après deux infractions (art. 11).

<sup>74</sup> *Procès-verbaux de la commission des inspecteurs primaires*, Genève, 12 janvier 1876, AEG IP Gd 8.

<sup>75</sup> C'est d'ailleurs le radical Antoine Carteret, conseiller d'Etat chargé du DIP, qui fait inscrire expressément dans la loi cette tâche (ajout à l'article 3) afin de permettre au Département de l'Instruction publique de trouver les enfants non scolarisés (*MGC*, tome 3, 1881, pp. 1799-1802).

<sup>76</sup> AEG IP Go 3. En outre, l'article 10 de la loi sur l'Instruction publique de 1911 (comme la précédente en 1886) prévoit la création d'un rôle des enfants en âge de scolarité obligatoire pour chaque commune du Canton, rôle que le Bureau du recensement est chargé d'organiser (William Rosier, conseiller d'Etat chargé du DIP, à Albert Maunoir, conseiller d'Etat DCI, Genève, 1<sup>er</sup> décembre 1911, AEG DIP 1985 va 5.3.32 ; W. Rosier, conseiller d'Etat DIP, à Albert Maunoir, conseiller d'Etat DCI, Genève, 15 décembre 1911, AEG DIP 1985 va 5.3.32).

Tableau 5 : Répartition des enfants de 6 à 13 ans scolarisés et non scolarisés, Canton de Genève, 1875-1889<sup>77</sup>

	1875	1876	1877	1878	1879	1880	1881	1882	1883	1884	1885	1886	1887	1888	1889
<b>Ecoles secondaires</b>	771	777	746	821	860	962	920	832	n.d.	n.d.	884	814	902	616	513
<b>Ecoles primaires</b>	5'930	6'032	6'284	6'170	6'438	6'640	6'811	7'099	n.d.	n.d.	8'247	8'246	8'119	8'486	9'081
<b>Ecoles privées</b>	2'587	2'490	2'217	2'358	2'151	2'173	2'354	2'493	n.d.	n.d.	2'133	2'018	1'766	1'925	2'078
<b>Instruction à domicile</b>	207	215	187	189	179	225	174	164	n.d.	n.d.	212	257	228	215	213
<b>Sans instruction</b>	336	369	219	370	282	319	312	417	n.d.	n.d.	88	88	82	53	72
<b>Total</b>	9'831	9'883	9'653	9'908	9'910	10'319	10'571	11'005	11'697	11'454	11'564	11'423	11'097	11'295	11'957

Le tableau brossé par les autorités cantonales concernant la non-fréquentation scolaire (Tableau 5), à ne pas confondre avec l'absentéisme partiel ou répété, est limité dans le temps comme dans l'explicitation des raisons qui font qu'un nombre presque incompressible d'enfants ne fréquentent toujours pas l'école obligatoire en dépit du fait que la loi sur l'Instruction publique l'exige pourtant depuis 1872. Si des causes d'absence dont le sens est assez évident, telles que la maladie ou des infirmités ainsi que la mise précoce au travail<sup>78</sup>, les mentions de « négligence des parents » puis de « non vaccinés », apparues au cours des ans dans le dénombrement (Tableau 6), ne disent en fin de compte pas grand chose sur les motifs qui font qu'une part, certes très faible, de la population enfantine échappe à l'obligation scolaire ni sur une quelconque différence de comportement en la matière entre garçons et filles<sup>79</sup>. En y ajoutant les « motifs inconnus », c'est alors pour la majorité des cas concernés que nous ignorons les causes de cette mauvaise ou de cette non-scolarisation.

<sup>77</sup> Source : *Comptes-rendus* puis *Rapports de gestion du Conseil d'Etat du Canton de Genève*, Genève, 1876-1890.

<sup>78</sup> Les apprentissages dans certaines professions peuvent effectivement commencer tôt en ville (entre 11 et 13 ans) au moins depuis le milieu du XIX<sup>e</sup> siècle (cf. « Annexe n°2 : Tableau de l'âge d'entrée en apprentissage, pour les professions industrielles et commerciales principalement exercées dans la Canton de Genève », in M. D. Chossat (rapporteur), *Rapport au Conseil d'Instruction publique sur l'enseignement à fournir dans la Canton de Genève aux classes industrielles et commerçantes de la population, et sur les établissements publics destinés à y pourvoir*, Genève, 1846).

<sup>79</sup> Les modifications successives des rubriques, en particulier depuis 1885, nous obligent à interroger la fiabilité de ces chiffres. Ceci d'autant que la liste des foyers où se trouvent des « enfants abandonnés », établie par le Département de Justice et Police en 1891 dans le cadre du débat sur la loi sur l'enfance abandonnée, dresse un tableau nettement plus noir de la situation. En effet, 665 enfants sont alors qualifiés d'« abandonnés » formant un bataillon impressionnant de « vagabonds », de « livrés à eux-mêmes », de « maraudeurs », etc., mais dont paradoxalement la part qui ne fréquente pas l'école est très faible (21 cas) (Martine Ruchat, *L'oiseau et le cachot*, Genève, Zoé, 1993, pp. 184-189).

Tableau 6 : Répartition des enfants de 6 à 13 ans ne recevant aucune instruction scolaire, 1875-1889<sup>80</sup>

	1875	1876	1877	1878	1879	1880	1881	1882	1883	1884	1885	1886	1887	1888	1889
En apprentissage / au travail	8	100	19	23	33	26	10	55	n.d.	n.d.	17	12	33	8	15
Malades / infirmes	27	58	77	100	85	164	127	109	n.d.	n.d.	41	36	15	7	13
Ecole du soir									n.d.	n.d.	1	1	1		
Misère	5	1	4	4	8	10	6		n.d.	n.d.	1				
Arrivés récents à Genève									n.d.	n.d.	2	1			
Négligence des parents / sans motifs valables						95	115	169	n.d.	n.d.	26	36	30	34	41
Renvoyé de l'école									n.d.	n.d.		2		2	1
Manque de chaussures									n.d.	n.d.			2		
Non vaccinés									n.d.	n.d.			1	2	2
Motif inconnu	296	210	119	243	156	24	54	84	n.d.	n.d.					
<b>Total</b>	<b>336</b>	<b>369</b>	<b>219</b>	<b>370</b>	<b>282</b>	<b>319</b>	<b>312</b>	<b>417</b>	<b>n.d.</b>	<b>n.d.</b>	<b>88</b>	<b>88</b>	<b>82</b>	<b>53</b>	<b>72</b>

Rien n'est dit non plus quant à l'origine sociale de ces enfants mais les connaissances existantes, par ailleurs, nous autorisent à déduire qu'ils appartiennent aux classes populaires. En outre, nous pourrions nous contenter de l'explication générale du contemporain John Cuénoud et admettre qu'il s'agit sûrement là d'une population « flottante » et souvent « interlope », composée majoritairement d'étrangers venant s'arrimer à la prospérité genevoise<sup>81</sup>. Heureusement, les ressources des archives permettent pour une période postérieure, soit entre 1896 et 1912<sup>82</sup>, d'affiner nettement notre connaissance de la question tant sur les procédures de traitement des cas que sur la population concernée et sur les raisons de cette non- ou irrégulière scolarisation d'un nombre limité d'enfants âgés de six à treize ans.

Outre, les rapports dressés par la police et les diverses dénonciations faites par des particuliers, ce sont avant tout les enseignants qui alertent le Département de l'Instruction publique via des formulaires ad hoc et qui témoignent que la lutte contre la non-scolarisation et l'absentéisme se durcit suite à la loi sur l'Instruction publique de 1886. Si les maîtres et maîtresses signalent les absences ou la non-présence d'un élève dans la classe ou lors d'un changement d'école, leur temps de réaction varie sensiblement, entre une semaine et plusieurs mois d'absentéisme chronique ou prolongé. Pourtant peu après la loi sur l'Instruction publique de 1872, le DIP avait défini des règles simples et relativement tolérantes pour établir la fréquentation régulière ou non de l'école primaire :

<sup>80</sup> Source : *Comptes-rendus puis Rapports de gestion du Conseil d'Etat du Canton de Genève*, Genève, 1876-1890.

<sup>81</sup> Cf. John Cuénoud, *La population flottante et les classes dangereuses à Genève (nos dangers intérieurs)*, Genève, Imprimerie Jules-Guillaume Fick, 1879, pp. 6-9, et *Statistiques des crimes et délits accomplis à Genève de 1817 à 1885*, Genève, 1889, pp. 8-9.

<sup>82</sup> Il s'agit d'un fond constitué d'environ 1'000 petits dossiers concernant l'absentéisme et les dits « récalcitrants » à l'obligation scolaire, qui se distribue sur le plan documentaire entre des rapports d'enseignants, des rapports de police et de la correspondance, dont des lettres de dénonciation anonymes ou non. Malheureusement la série est incomplète car au moins les années 1907, 1908 et 1909 et une partie de 1910 manquent. Une analyse quantitative se révèle donc exclue : AEG IP Go 1, 2 & 3.

Sera considéré comme ne fréquentant pas régulièrement l'école, tout élève ayant manqué dix séances sur une période de vingt jours. Le Département n'admet aucune excuse valable, soit pour la période de vingt jours, soit pour l'avenir, que les cas de maladies ou d'absence de la localité<sup>83</sup>.

Cependant, une évolution sensible s'opère à partir de 1900 car les contrôles des régents principaux, les interventions des inspecteurs et, si nécessaire, la convocation des parents par le chef du DIP en personne se font plus précis et plus rapides, soulignant ainsi un accroissement de la surveillance et des mesures de contraintes en même temps que leur banalisation. L'introduction en 1909 du livret scolaire pour chaque élève de l'école primaire donne un instrument supplémentaire de contrôle.

Ce sont les interventions de police principalement, ou alors celles du DIP, aiguillées par des témoignages de particuliers<sup>84</sup> et par le Bureau général du recensement, qui permettent de débusquer les enfants échappant totalement à l'obligation scolaire. A partir de 1892, la Commission de l'enfance abandonnée fournit parfois sur la demande du DIP un court rapport sur la situation de la famille de l'enfant concerné. Après des avertissements verbaux puis écrits, une amende (art. 8 de la loi de 1886) est infligée au contrevenant (entre 3 et 10 francs généralement)<sup>85</sup> avant que d'autres mesures puissent être prises (arrêts ou expulsion des non genevois) ou alors des mesures qui relèvent de la loi sur l'enfance abandonnée (1892)<sup>86</sup>. Une fois la famille et l'enfant remis sur le droit chemin, l'administration scolaire exerce temporairement un suivi des présences.

#### *Les causes de l'absentéisme scolaire*

Les enfants concernés par l'absentéisme scolaire chronique, et plus encore ceux qui ne sont pas ou plus scolarisés, appartiennent tous aux classes populaires. Les ouvriers plus ou moins qualifiés (vannier, colporteur, jardinier, etc.) et les manœuvres composent l'essentiel des types de professions des pères. Et, il se trouve que dans un nombre non négligeable de cas, il n'y a qu'un seul parent présent : en règle générale la mère, assez souvent veuve<sup>87</sup>, parfois seule ou en concubinage. Une situation qui n'est guère

---

<sup>83</sup> *Procès-verbaux de la commission des inspecteurs des écoles primaires*, Genève, 15 mai 1876, AEG Gd 8.

<sup>84</sup> Comme cette dénonciation d'un groupe anonyme de « mères de familles » : Lettre au DIP, Genève, 12 décembre 1911, AEG IP Go 3.

<sup>85</sup> Somme relativement importante si l'on songe que le salaire mensuel d'un manœuvre du bâtiment atteint environ 100 francs pour un plein emploi vers 1910 (soit théoriquement 300 jours de travail par an), ce qui est loin d'être toujours le cas (chômage, maladie, accident) (cf. Roger Girod, « Evolution du gain annuel de manœuvres, d'ouvriers, d'employés et de dirigeants depuis un siècle environ. Le cas de Genève », in *Revue suisse d'économie politique et de statistique*, 94-2, 1958, pp. 250-256).

<sup>86</sup> Cette loi fait suite à celle votée l'année précédente sur la puissance paternelle et la complète. En effet, la loi sur l'enfance abandonnée donne pouvoir à l'Etat de s'occuper des enfants dont les parents ont été déchus de leurs droits parentaux. En 1896, la procédure se durcit et est accélérée pour éviter que les parents ne soustraient leurs enfants au placement administratif. Comme le note Martine Ruchat, cette loi constitue « un paradoxe de la visée progressiste et humaniste : en même temps que des pressions sociales s'exercent sur les classes populaires afin de leur imprimer le modèle conjugal et familial bourgeois, cette vie privée est du même coup envahie par des agents de la colonisation culturelle ; tant qu'il ne sera pas centré sur la sphère familiale, le mode de socialité des classes populaires va être désormais traversé par ces agents de l'utilité publique » (*L'oiseau et le cachot*, Genève, Zoé, 1993, p. 193).

<sup>87</sup> Genève est une ville de célibat féminin depuis l'Ancien Régime et les veuves y sont traditionnellement nombreuses (cf. Alfred Perrenoud, *La population de Genève, XVI<sup>e</sup>-XIX<sup>e</sup> siècle. Etude démographique*, MDSHAG, tome 47, Genève-Paris : A. Jullien – H. Champion, 1979, pp. 95-96). Au tout début du XX<sup>e</sup> siècle, elles représentent 16% de la population féminine du Canton (Canton de Genève recensement cantonal de 1901, Genève, 1 mars 1903, AEG Commerce K.10.1). Bien que la ville soit plus propice aux

surprenante dans la mesure où les femmes seules constituent de loin les individus les plus vulnérables socialement, avec les enfants « trouvés ». L'examen des dossiers du DIP et d'une partie de ceux du Département de Justice et Police (DJP) permet de dégager les causes de l'absentéisme, que l'on peut ramener au nombre de quatre.

La première est celle des enfants « livrés à eux-mêmes », tel que cela est souvent dit dans les diverses sources, parce que les parents ne peuvent pas s'en occuper véritablement et qu'ils font preuve d'une tolérance plus ou moins forcée (plus grande pour les garçons que pour les filles) à l'égard de certaines formes de comportements autonomes, notamment à partir de l'adolescence. Cependant, ces enfants ont rarement moins de 9 ou 10 ans<sup>88</sup>, car les plus petits, quand ils ne sont pas scolarisés, sont en général gardés à la maison sous divers mode de surveillances (mère, aînés, voisins, etc.). En effet, rares sont les enfants en dessous de cet âge laissés seuls sur la voie publique, mais des cas existent pourtant :

Cette femme va ramasser le coke tous les matins dans les rues et chiffonne en même temps. Elle n'a pas d'autres occupations ni d'autres ressources. Quant à l'enfant il y a plus de trois mois qu'on l'a renvoyé de l'école parce qu'il n'était pas habillé convenablement et qu'il avait souvent des absences. En ce moment il ne fait que vagabonder et courir les rues toute la journée et va mendier sans même que sa mère le lui commande. La mère doit aller trouver M. le pasteur pour tâcher d'avoir des habillements pour pouvoir envoyer de nouveau son enfant à l'école<sup>89</sup>.

Outre qu'ici l'enfant est mis à contribution pour participer par la mendicité à la survie du foyer, ce qui est loin d'être une exception, ce cas particulier montre également que le rapport à la fréquentation de l'école est à géométrie variable. Si certains enfants échappent effectivement à l'obligation scolaire, ils apparaissent comme peu nombreux et cela concerne avant tout les enfants en bas âge. Les autres, plus nombreux, alternent de fait des périodes de scolarisation et des périodes d'absentéisme, qui parfois touchent à la déscolarisation tellement l'absence se prolonge, comme dans le cas du petit Brassat, 8 ans, vivant avec sa mère, lingère et veuve, qui est surpris par un policier alors qu'il joue « à la paume » pendant les heures d'école. Une école qu'il ne fréquente déjà plus depuis un mois<sup>90</sup>.

Les élèves de la campagne sont relativement longtemps soumis à ces fluctuations de fréquentation liées, dans leur cas, au rythme des travaux agricoles. Dans la première moitié du XIX<sup>e</sup> siècle, les effectifs des classes primaires rurales fondent d'avril à octobre,

---

aides de bienfaisance, à un meilleur choix sur le marché de l'immobilier et à une diversification des métiers dits de « service personnel » (lingère, repasseuse, etc.) pour les veuves et qu'elles soient donc poussées à s'y installer et à y être surreprésentées, il n'existe a priori pas de différence à ce moment-là entre la ville et la campagne (Ville de Genève. *Recensement cantonal 1901*, Genève, 4 décembre 1901, AEG Commerce K.10.1), contrairement à ce que l'on observe en général (Cf. Michel Oris & Emiko Ochiai, « Family Crisis in the Context of Different Family Systems », in Renzo Derosas et Michel Oris (éd.), *When Dad died, Individuals and Families Coping with Distress in Past Societies*, Bern, Berlin, etc., Peter Lang, 2002, pp. 59-60). La présence des veuves avec enfants en ville semble pourtant se vérifier, notamment pour les immigrés confédérés ou étrangers, vers 1880 (cf. Luigi Lorenzetti, « Immigration et mariage à Genève. Aspects de l'insertion urbaine à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle », in Hans-Jörg Gilomen, Anne-Lise Head-König et Anne Radeff, *Migrations vers les villes. Exclusion-assimilation-intégration-multiculturalité*, Zurich, Chronos, 2000, p. 236).

<sup>88</sup> Il y a évidemment des exceptions comme le petit Hans de 8 ans qui fait « des polissonneries sur la place du Molard » au lieu d'être à l'école. Rapport du gendarme Joye, Genève, 20 mai 1903, AEG IP Go 1).

<sup>89</sup> L'enfant est par ailleurs illégitime et il vit seul avec sa mère en 1889 (AEG : Justice et Police dossier Ga 3.244).

<sup>90</sup> « Rapport du brigadier Delaigue », Genève, 17 janvier 1900, AEG IP Go 1.

lorsqu'arrivent les principaux travaux des champs (moissons, vendanges, etc.)<sup>91</sup>. A la ville, les absences obéissent à d'autres motivations et conditions de vie. Ainsi, un enfant de la ville, âgé de onze ans et « livré à lui-même », semble user de l'école comme d'un lieu où se mettre « au chaud » pendant l'hiver. En effet, le relevé de ses absences laisse penser que sa fréquentation scolaire obéit au rythme des saisons. A la fin de l'automne, il retourne en classe et, dès le retour des beaux jours, il s'égaye à nouveau<sup>92</sup>. Le reste relève de l'absentéisme plus ou moins passager pour des raisons ponctuelles, estimées comme inégalement valables par l'autorité scolaire :

Les maladies, les exigences de la vie domestique ont, comme de coutume, motivé la très grande généralité des absences ; mais s'il y a des cas d'irrégularité où un maître n'a pas le courage de gronder, si parfois les conditions d'existence de la famille, une maladie de la mère, peuvent à la rigueur justifier une absence, il faut reconnaître qu'il y a quelquefois des abus. Un certain nombre de maîtres et maîtresses se plaignent vivement de ce qu'on retient trop facilement l'enfant à la maison, pour garder le magasin, pour faire une commission, pour suppléer la mère dans la tenue du ménage<sup>93</sup>.

Si selon les cas et les circonstances les responsables scolaires font preuve d'une réelle compréhension des diverses situations vécues par les familles populaires, en même temps, l'institution scolaire ne se prive pas de renvoyer les enfants ne répondant pas aux normes de présences, d'hygiène et d'habillement. Au reste, la persistance de la non-conformation aux normes de propreté et d'habillement a alors été comprise par certains politiques comme une tactique pour échapper à l'obligation scolaire<sup>94</sup>. Non seulement le renvoi de l'école vise à stigmatiser symboliquement des parents définis comme « négligents » mais il consacre ainsi des situations quasi insolubles pour les familles qui ne peuvent correspondre à ces normes, et donc satisfaire à l'obligation scolaire, sans une aide matérielle. C'est pour répondre à ce genre de besoins que la gratuité du matériel scolaire pour l'enseignement primaire est établie en 1895 et qu'un début de vestiaire scolaire – distribution de vêtements et de chaussures – fonctionne dès 1904, avec un financement tiré de la subvention fédérale à l'école primaire. A la veille de la Première Guerre mondiale, un élève sur vingt-cinq de l'école primaire publique bénéficie de cette prestation. Malheureusement, nous n'avons que peu de chiffres sur ces distributions qui se font au moyen du magasin de l'Hospice Général. Pourtant, malgré cette maigre récolte, certains chiffres donnent des indications intéressantes. Ainsi entre 1912 et 1913, le nombre d'élèves d'origine genevoise qui bénéficient de cette prestation passe de 69 à 98. Pour 1913, nous possédons la liste de tous les bénéficiaires, qui se décomposent de la manière suivante : sur un total de 534 élèves, 98 sont genevois (18%), 161 sont confédérés (30%), 272 sont étrangers (51%) et 3 sont d'origine inconnue. Ces élèves aidés représentent un peu moins de 4% de l'ensemble des élèves de l'école primaire, chiffre qui donne une première estimation du nombre de familles avec des enfants en

---

<sup>91</sup> *Registre de l'état des écoles d'enseignement mutuel des écoles rurales du Canton*. AEG IP Gg 1 & Gg 2.

<sup>92</sup> « Relevé d'absences d'octobre à juin de Colland », Collège de Carouge, 27 juin 1891, AEG DIP Justice et Police Ga 81.5963.

<sup>93</sup> Charles Vignier, inspecteur des écoles primaires, « Rapport sur la marche des écoles primaires de la Ville de Genève pendant l'année scolaire 1899-1900 », Genève, 10 juillet 1900, AEG DIP 22.12.1.

<sup>94</sup> « Remarquons que cette persistance est équivalente à la volonté arrêtée de ne pas envoyer les enfants à l'école » assène un député du Grand Conseil genevois en 1878 (*MGC*, 28 août 1878, p. 1806).

situation précaire matériellement<sup>95</sup>. Suite à la paupérisation générale qui sévit pendant la Première Guerre mondiale, l'Hospice général voit ses réserves de vêtements et de chaussures s'épuiser, si bien que le DIP doit se tourner vers les fabricants afin de satisfaire aux besoins des enfants scolarisés des classes populaires<sup>96</sup>.

La seconde cause de non-fréquentation est liée aux besoins du travail domestique afin de remplacer un des parents manquants ou déficients (absence du père, maladie ou accident grave d'un des conjoints, abandon du domicile conjugal par un des parents). Là, la division des tâches selon les sexes est bien marquée. Les filles suppléent les mères dans la tenue de la maison et pour garder les frères et sœurs plus petits<sup>97</sup>. Dans ce dernier cas, des garçons peuvent parfois en être chargés. Cependant, ils sont généralement astreints aux « commissions », terme polysémique qui renvoie à une série de travaux devant être exécutés à l'extérieur du foyer et qui consistent souvent en une aide aux tâches parentales. Le travail fourni par ces enfants dans le cadre familial participe de tactiques de circonstances servant soit à suppléer l'absence ou l'indisponibilité parentale, soit à libérer le ou les parents des tâches domestiques afin que ces derniers puissent travailler pour subvenir aux besoins du foyer.

La troisième cause consiste en une mise effective au travail. Celle-ci peut être une aide au travail parental<sup>98</sup> ou alors une activité spécifique, dont le revenu sert généralement d'appoint aux ressources du ménage familial. Là, trois situations coexistent. D'abord, il y a les enfants qui respectent globalement l'obligation scolaire et qui usent de leur temps libre pour exercer une activité rémunérée. Autour des années 1880, la vente de journaux dans la rue par des enfants en âge scolaire est suffisamment répandue pour que la Police s'occupe spécifiquement de cette question<sup>99</sup>. Pourtant, ce type de petits travaux rémunérés semble persister malgré tout<sup>100</sup> et l'interdiction du colportage doit encore être réaffirmée en 1913<sup>101</sup>. Pour autant, cette activité se perpétue au-delà de la Première Guerre mondiale, notamment pour de jeunes enfants<sup>102</sup> : « de huit à onze ans, j'ai vendu la Tribune », témoigne ainsi Paul Vuichard, parqueteur né en 1915<sup>103</sup>. Si cette pratique n'est pas vraiment appréciée des autorités, elle ne fait cependant que peu problème. Ce n'est que lorsqu'il est exercé aux dépens des heures scolaires que le travail des enfants est véritablement réprimé. Enfin, il y a ceux qui terminent leur scolarité primaire vers 12-13 ans et qui tendent à sortir de l'école avant le terme légal pour entrer dans le monde du travail.

---

<sup>95</sup> « Vêtements et chaussures fournis aux élèves genevois », Genève, 3 mars 1912 ; « Fournitures de vêtements, chaussures, etc., aux enfants nécessiteux », Genève, 24 juin 1913, AEG DIP 1985 va 5.3.40.

<sup>96</sup> Président de l'hospice général à William Rosier, conseiller d'Etat DIP, Genève, 2 mars 1917, AEG DIP 1985 va 5.3.82.

<sup>97</sup> Par ailleurs, les filles semblent être plus sujettes aux absences que les garçons (cf. Rapport sur la marche des écoles de Plainpalais pendant l'année scolaire 1898-1899, Genève, 1899, AEG DIP 1988 va 22.12.1).

<sup>98</sup> « Il est vrai que ma fille Marie Buffy s'absente souvent, mais cela par nécessité je ne puis m'en passer les mercredi et samedi matin jours de marché », avoue, par exemple, Mme Buffy, veuve avec 4 enfants (Mme Buffy veuve à un inspecteur des écoles primaires, Genève, 21 septembre 1897, AEG IP Go 1).

<sup>99</sup> AEG : JP dossier Ga 81.5949 (1881).

<sup>100</sup> AEG : JP dossier Ga 128.9353 (1904).

<sup>101</sup> *Règlement concernant la discipline en dehors de l'école*, Genève, 4 mars 1913, art. 2.e.

<sup>102</sup> Cf. E. Golay, régent de l'école de la rue de Berne aux Pâquis, au second secrétaire du DIP, Genève, 8 mars 1915, AEG DIP 1985 va 5.3.66.

<sup>103</sup> Christine Detraz (resp.), « *C'était pas tous les jours dimanche...* ». *Vie quotidienne du monde ouvrier. Genève, 1890-1950*, Musée d'ethnographie et Fondation du Collège du Travail, Genève, 1992, p. 115.

A partir de cet âge crucial de treize ans, les problèmes d'absence scolaires se manifestent ou s'accroissent en règle générale<sup>104</sup>. En effet, on perçoit clairement que nombre de parents considèrent que leur progéniture est désormais « comme affranchie de l'école primaire » ainsi que le constate une inspectrice de ces écoles<sup>105</sup>. La conséquence de cette mise au travail, c'est l'inscription à l'école complémentaire qui n'est pas faite ou bien ce sont les absences qui augmentent considérablement. Leur scolarisation ne s'en trouve pas améliorée, déjà que les enfants des classes populaires sortent massivement de l'école primaire avec une à deux années de retard<sup>106</sup>, ce qui en dit long sur le niveau moyen d'instruction atteint par ces populations. C'est aussi pourquoi l'école complémentaire appartient de fait à la division primaire de l'enseignement public ainsi que son programme et ses maîtres. Il faut également noter que le « retard scolaire » commence tôt car en 1904 en Ville de Genève, déjà « 20% des élèves des divisions inférieures ont dépassé l'âge correspondant à leur degré ». Parmi eux, les enfants étrangers sont légèrement surreprésentés (50% pour un peu moins de 40% de l'effectif total)<sup>107</sup>. Certains élèves de l'école primaire accusent même un retard si important qu'à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle des classes préparatoires à l'École complémentaire sont mises en place (officialisées en 1908), où se retrouvent en fait les élèves de 13 ans environ n'ayant pas dépassé le niveau des degrés inférieurs de l'école primaire<sup>108</sup>. Dans ces classes, avant même l'instauration des « classes spéciales » officielles de l'école primaire (1898), se retrouvent séparés les « arriérés, insoumis, peu doués » dont les résultats dans les apprentissages et l'éducation sont considérés comme généralement mauvais<sup>109</sup>.

En outre, certains parents n'hésitent pas à demander purement et simplement que leurs enfants mis au travail ou éventuellement en apprentissage soient exemptés de l'école complémentaire avant leur quinze ans révolus<sup>110</sup>. L'exemption est systématiquement refusée par les autorités scolaires, ce qui provoque en retour une résistance passive des parents qui ignorent les multiples rappels à l'ordre des différents responsables de l'école publique :

---

<sup>104</sup> « Six élèves, attardés dans les classes primaires, ont atteint leur 15<sup>e</sup> année, sans parvenir à l'école secondaire ; deux ont quitté à 14 ans en dépit de la Loi, cinq ont échappé à toute espèce d'obligation et n'ont suivi aucune école », constate un inspecteur dans son rapport annuel (Ecole secondaire [rurale] de Chêne-Bourg, 1902, Genève, juillet 1902, AEG DIP 1988 va 22.12.1).

<sup>105</sup> Rapport de L. Berthet sur les élèves Irène Renner et Jeanne Forclaz, Genève, 10 mars 1906, AEG IP Go 2.

<sup>106</sup> « La première année est formée des élèves de la division précédente et de ceux des 4<sup>ème</sup> et 5<sup>ème</sup> années [primaires] publiques ou privées » (L. Delafontaine, inspecteur, Ecole complémentaire 1899-1900, Genève, 7 juillet 1900, AEG 1988 22.12.1 ; cf. également l'inspectrice Picker au Chef DIP, 23 avril 1906, AEG IP Go 2 ; Lettre de Bertolini, tabacs et journaux, au conseiller d'Etat DIP, Genève, 7 mai 1912, AEG IP Go 3). A la campagne, la situation paraît être équivalente à la même période puisque dans certaines écoles la moitié des élèves au minimum n'atteignent pas la 6<sup>e</sup> primaire à 13 ans (AEG IP Gd 12, 3 février 1903).

<sup>107</sup> Louisa Picker, inspectrice écoles primaires, « Rapport sur la marche des deux divisions inférieures des écoles primaires de la Ville de Genève », Genève, juillet 1904, AEG DIP 1988 22.12.1.

<sup>108</sup> « L'école préparatoire se compose d'élèves sortis des écoles publiques et privées, et qui sont de la force de nos 2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> années primaires. Ils ont 13 ans cependant, et cet âge, comparé au degré de l'instruction qu'il possèdent, laisse beaucoup à penser sur l'éducation qu'ils ont reçue », précise l'inspecteur Delafontaine ([*Rapport sur l'École complémentaire 1899-1900*, Genève, 7 juillet 1900, AEG 1988 22.12.1).

<sup>109</sup> DIP, *Statistiques* (1897), Genève, 1893-1914, p. 68, AEG IP Cp I).

<sup>110</sup> Cf. Mme Jacquier à M. Fontaine, inspecteur des écoles primaires, Genève, 3 octobre 1911, AEG IP Go 3. Certains font valoir des cours du soir (M. Bisang à M. l'inspecteur des écoles primaires, Genève, 3 octobre 1911, AEG IP Go 3) et d'autres la limite d'âge de 15 ans presque atteinte (M. Duvaney à M. l'inspecteur des écoles primaires, Genève, 7 décembre 1911, AEG IP Go 3).



Une élève de l'école des Pâquis, Juliette Mulatier, 4<sup>ème</sup> année, Mme Wahl, s'absente depuis plusieurs mois. Les parents refusent de l'envoyer à l'école et ne répondent à aucun de mes avertissements. Je leur ai demandé, par lettre, la date de naissance exacte de leur fille, je n'ai reçu aucune réponse. Cette enfant aura 13 ans en juillet ; elle devrait donc fréquenter l'école primaire jusqu'à la fin de l'année scolaire, puis faire l'école complémentaire. Au lieu de cela, elle vend des journaux et garde ses petits frères. La mère a répondu à Mme Wahl que si on lui envoyait quelqu'un pour garder ses enfants, elle nous enverrait sa fille. Le père vend la *Tribune*, la mère travaille, c'est vrai, mais cependant la famille ne paraît pas être dans la misère loin de là. Veuillez, je vous prie convoquer les parents au plus tôt, et leur faire comprendre qu'il doivent envoyer leur fille à l'école. Je ne ferai plus aucune démarche auprès d'eux, d'autant plus que ce sont plutôt des gens grossiers qui, plusieurs fois déjà, ont enfreint la loi<sup>111</sup>.

Au tournant du XX<sup>e</sup> siècle, la majorité des signalements d'absentéisme fort concerne principalement l'école complémentaire où « les absences et les arrivées tardives sont fréquentes »<sup>112</sup> ce qui permet de comprendre que les familles appartenant aux classes populaires, qui ne sont pas toutes dans une situation précaire matériellement, loin de là, ont dès lors accepté la scolarisation initiale de leurs enfants, mais que cette scolarisation trouve ses limites avec l'âge d'entrée sur le marché du travail. Certains parents n'hésitent pas à tricher avec l'âge de leur enfant afin de déjouer la méfiance de patrons et le faire engager avant l'âge légal de treize ans révolus<sup>113</sup>. D'ailleurs, nombreux sont les enfants qui quittent l'école primaire puis l'école complémentaire en cours d'année parce qu'ils ont atteint l'âge révolu (treize et quinze ans). Ainsi, nombre d'enfants sortent de l'école primaire parce qu'il ont simplement atteint l'âge de fin de scolarité obligatoire alors même qu'ils n'ont pas dépassé le 4<sup>e</sup> ou le 5<sup>e</sup> degré sur les six qu'elle en compte<sup>114</sup>. Des abandons de scolarité que les autorités scolaires déplorent bien évidemment, mais sans pouvoir vraiment les empêcher.

Quant à une sortie anticipée de l'école primaire avant les treize ans révolus (de l'ordre de quelques mois), des dérogations sont parfois accordées pour ceux qui entrent en bonne et due forme en apprentissage, mais à la condition expresse qu'ils suivent régulièrement les cours de l'école complémentaire qui prolonge à temps partiel la fin de la scolarité obligatoire jusqu'à quinze ans<sup>115</sup>. En revanche, il n'y a que quelques cas d'enfants de moins de treize ans qui non scolarisés sont exploités au travail. Généralement, il s'agit d'enfants étrangers arrivés récemment et recueillis par une famille immigrée qui en est plus ou moins proche<sup>116</sup>. Puis, à la prétendue mauvaise volonté des parents, succède celle des patrons pour qui le temps scolaire empiète sur le temps de travail, ce qui perturbe d'autant la fréquentation et le climat de ces classes (absences et arrivées tardives)<sup>117</sup>. En 1899, des institutrices de la Ville de Genève « se plaignent du

---

<sup>111</sup> Louisa Picker, inspectrice, au conseiller d'Etat, Genève 23 février 1906, AEG Go IP 2.

<sup>112</sup> DIP, *Statistiques* (1897), Genève, 1893-1914, p. 68, AEG IP Cp I.

<sup>113</sup> Cf. Ch. Leclerc, droguiste, au conseiller d'Etat DIP, Genève, 26 mars 1912, AEG IP Go 3.

<sup>114</sup> Intervention de William Rosier, conseiller d'Etat DIP, *MGC*, 22 mars 1911, p. 413.

<sup>115</sup> Par exemple cet enfant qui est dispensé de l'école primaire avant ses 13 ans révolus pour cause de travail, mais à la condition de suivre l'école complémentaire (William Rosier, conseiller d'Etat DIP, à M. Paul Séchaud, Genève, 19 avril 1902, AEG IP Go 1).

<sup>116</sup> Tel le cas de la jeune Maria Gatti, 11 ans (« Rapport du brigadier Rouge », Genève, 29 décembre 1898, AEG IP Go 1).

<sup>117</sup> « Olga née au mois de juin 1897, ne fréquente aucune école, pasque [sic] travaillant dans un magasin de fourrure que [sic] neuf heures par jour, elle ne pourrait pas s'absenter une heure par jour [à l'école

mauvais vouloir de certaines maîtresses d'atelier et de magasin, de l'habitude qu'elles prennent de retenir les jeunes filles une ou deux fois par semaine, prétextant un surcroît de travail momentané ». Quels que soient les inconvénients de ces irrégularités en quelque sorte liées aux « exigences du métier », elles préfèrent cependant, « encore voir les patrons recourir à ce système plutôt que d'imiter ceux qui font remplacer par des heures supplémentaires, le temps que l'apprenti ou l'apprentie passe à l'école complémentaire »<sup>118</sup>. Si bien que le Conseil d'Etat transige et aménage l'horaire entre 1889 et 1892<sup>119</sup>. Alors que certains employeurs se font rappeler à l'ordre<sup>120</sup>, d'autres demandent des dispenses en faisant valoir que la loi sur l'Instruction publique de 1886 (art. 39) les y autorise si l'apprenti reçoit d'« autre manière une instruction reconnue équivalente par le Département »<sup>121</sup>. A la campagne, la fréquentation des écoles secondaires rurales reste encore soumise aux impératifs du rythme saisonnier des travaux agricoles à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle car « dès que les travaux de campagne entrent en activités, les absences se multiplient »<sup>122</sup>.

Enfin, la quatrième cause de non-respect de l'obligation scolaire relève des impossibilités physiques ou mentales partielles ou durables qu'éprouvent un certain nombre d'enfants. Ces motifs sont aisément recevables pour les autorités scolaires s'ils sont certifiés par un expert, généralement un médecin, en particulier pour les malades<sup>123</sup>, dans le souci évident d'empêcher les abus. Rappelons par ailleurs que les classes spéciales créées en 1898 suite au recensement fédéral avaient été demandées dès 1886 et prévues d'abord non pas pour les élèves déficients intellectuellement mais, en premier lieu, pour les élèves indisciplinés<sup>124</sup>. Puis rapidement, le traitement de « l'anormalité scolaire » ouvre « un nouvel espace d'intervention et d'investigation à des experts »

---

complémentaire], elle perdrait [sic] sa place » se défend, par exemple, un père (F. L. Silver au conseiller d'Etat DIP, Genève, 2 avril 1912, AEG IP Go 3).

<sup>118</sup> Charles Vignier, inspecteur écoles primaires, Rapport sur la marche des écoles complémentaires de la Ville de Genève pendant l'année 1899, Genève, 1899, AEG DIP 1988 22.12.1.

<sup>119</sup> Cf. Barbara Lucas, *La rénovation permanente. L'école publique genevoise et ses enjeux (1886-1911)*, mémoire de diplôme d'histoire économique et sociale, Université de Genève, 1995, pp. 83-85. En outre, une classe complémentaire avec des horaires différents (16h30-18h) existe à l'école du Grütli en Ville « dans le but de faciliter patrons et employés » (William Rosier, conseiller d'Etat DIP Genève, au Gérant de l'Union pour la sauvegarde des crédits, Genève, 27 novembre 1912, AEG DIP 1985 va 5.3.40).

<sup>120</sup> Lettre d'Alexandre Gavard, chef DIP, à Madame Auberge, maîtresse d'apprentissage, Genève, 20 octobre 1898, AEG IP Go 1. Liliane Fazan note de manière complémentaire que l'on « retrouve les mêmes difficultés dans l'application de la loi fédérale sur les fabriques à propos de l'interdiction d'employer les jeunes de moins de 14 ans : 10 contraventions sont dressées contre des industriels genevois en 1898-1899, 14 en 1900-1901 et 15 en 1904-1905. La raison invoquée est que la scolarité obligatoire s'arrête à 13 ans [à Genève]. Pourtant, après que l'obligation scolaire est relevée à 14 ans (1911), le nombre des contraventions ne diminue pas, au contraire : 22 en 1916-1917, 25 en 1918-1919, 13 en 1920-1921 et 16 en 1924-1925. Ces problèmes démontrent que les lois de protections ouvrières sont mal respectées d'autant plus que les pénalités contre les patrons sont dérisoires » (*La politique de l'apprentissage à Genève, de 1892 à 1930 (de la première loi genevoise à la première loi fédérale sur la formation professionnelle)*, mémoire de licence, Département d'histoire économique, FSES, Université de Genève, 1981, p. 98).

<sup>121</sup> Lettre de Maître Alfred Martin, avocat, au conseiller d'Etat DIP, Genève, 2 octobre 1897, AEG IP Go 1.

<sup>122</sup> *Rapport sur la gestion du Conseil d'Etat pendant l'année 1890*, Genève Imprimerie Centrale genevoise, Genève, 1891, p. 84.

<sup>123</sup> Cf. « Certificat du Dr Jaunin pour Eugénie G. », Genève, 27 octobre 1898, AEG IP Go 1.

<sup>124</sup> Martine Ruchat, *Inventer les arriérés pour créer l'intelligence. L'arriéré scolaire et la classe spéciale. Histoire d'un concept et d'une innovation psychopédagogique, 1874-1914*, Berne, Peter Lang, 2003, pp. 45-46.

scientifiques au sein de l'école (d'abord le médecin puis le psychologue)<sup>125</sup>. Néanmoins, la mise en classe spéciale procède souvent de facteurs d'ordre sociologique parce qu'elle est le résultat d'une scolarisation chaotique comme dans le cas de filles Renner au début du XX<sup>e</sup> siècle :

L'enfant est intelligent, et ne doit sa place dans la classe spéciale [2<sup>ème</sup> année primaire] qu'à son retard aux études, engendré par ses absences répétées. Les parents ont toujours un nouveau prétexte pour garder Irène à la maison. Marguerite Renner, sa sœur, qui fréquente également la classe spéciale, ne vient jamais à l'heure, chaque jour elle manque au moins la première leçon<sup>126</sup>.

Ces différentes causes au manquement de l'obligation scolaire ne s'excluent pas l'une l'autre, bien au contraire. Souvent la situation précaire de ces familles les rend vulnérables à un enchaînement de difficultés qui aggrave d'autant la non-scolarisation ou la déscolarisation des enfants. Ainsi en 1906, le cas de Julia, 13 ans, et donc sur le point de terminer sa scolarité à plein temps, est emblématique du caractère inextricable des situations que vivent ces familles, généralement en situation précaire matériellement :

Ma mère étant depuis longtemps malade, [...] je gagne très peu, et nous faisons pas le tour avec mon gain, ma mère ma prie de vous écrire pour elle, elle ne peut pas le faire elle-même. Julia Nussly a eut très mal à une main, ce qui l'empêchait d'acister aux leçons de l'école, parce qu'elle souffrait beaucoup jour et nuit cette main a été malade plus d'un moi, et en plus ces temps elle a une mauvaise grippe produite par les pieds toujours mouillés, des mauvaises chaussures qu'elle a, je me suis adressé à plusieurs personnes toujours sans résultat, ma mère en a demandé au mois de novembre, à l'Hospice Général il en ont donné une paire de chaussures mais maintenant je n'ose pas renouveler en si peu de temps ma demande, le pasteur ne fait rien pour nous aider un peu, je ne sais pas comment me tirer d'affaire. Moi je gagne trop peu pour en acheter ; et le gain est trop minime pour cela, je suis seul pour gagner nous sommes quatre à la maison, personne nous aide que quelques kilos de pain que l'Hospice général nous fait, et une mère qui est toujours malade<sup>127</sup>.

Hormis son aspect anecdotique et en dépit d'une certaine exagération des problèmes pour essayer d'échapper à une possible amende, ce cas permet néanmoins d'exemplifier concrètement comment la non-scolarisation ou la scolarisation irrégulière constitue effectivement un marqueur tangible de la précarité sociale dans un contexte légal d'obligation scolaire.

---

<sup>125</sup> Valérie Lussi et Christian Alain Muller, « Emergence des sciences de l'éducation : la question de l'anormalité scolaire. Genève 1897-1937 », *Carnets de bord. Revue de jeunes chercheurs en sciences humaines*, n°2, 2001, p. 21 ; cf. de manière plus complète : Martine Ruchat, *Inventer les arriérés pour créer l'intelligence. L'arriéré scolaire et la classe spéciale. Histoire d'un concept et d'une innovation psychopédagogique, 1874-1914*, Berne. Peter Lang, 2003.

<sup>126</sup> L. Reymond, régent, à l'inspectrice, Genève, 5 mai 1903, AEG IP Go 1.

<sup>127</sup> A. Nussly à l'inspecteur des écoles primaires, Genève, 16 février 1906, AEG IP Go 2. Nous avons respecté l'orthographe du texte parce qu'elle nous a paru intéressante en soi.

A Genève, le rapport qu'entretiennent les classes populaires avec l'école ne se caractérise donc pas par une hostilité à l'obligation et à l'institution scolaires. Au contraire, elles semblent plutôt bien acceptées puisqu'en dépit d'une situation sociale et économique généralement difficile pour les familles d'ouvriers et d'employés subalternes il arrive que des parents soient en demande d'école, du moins pour les apprentissages de base (lire, écrire et compter), comme ce père se plaignant en 1875 à l'inspecteur des écoles primaires Gautier que son fils ne sait qu'à « peine composer », quand bien même il n'est pas encore à l'école primaire<sup>128</sup>. La crise, souvent le chômage, puis les luttes très dures entre les ouvriers et les patrons au début du XX<sup>e</sup> siècle, tendent à rendre encore plus précaire la situation matérielle de ces familles durant cette période (1872-1914). En effet, le chômage chronique aggrave encore la réduction du pouvoir d'achat des ouvriers déjà provoquée par l'augmentation plus rapide des prix que des salaires. Ainsi les salaires réels baissent entre 1890 et 1895 et encore une fois entre 1900 et 1905, à Genève comme en Suisse, en dépit du fait que pour la période 1894-1914 la tendance générale soit à la hausse des salaires. Les conflits se multiplient donc pour culminer avec les grèves générales de 1898 et 1902, ces dernières paralysant la ville pendant trois jours<sup>129</sup>.

L'idée de l'apprentissage n'est pas combattue non plus et le travail des adolescents est socialement accepté, y compris par les autorités scolaires qui accordent plus facilement, semble-t-il, des dérogations à l'âge de la fin de scolarité obligatoire à plein temps (autour de treize ans) à des fins de mise au travail ou en apprentissage. Mais on perçoit que le caractère utilitariste de l'école est privilégié. Dans ce dernier tiers du XIX<sup>e</sup> siècle<sup>130</sup>, il y a donc convergence de vue entre les élites et les classes populaires sur la nécessité pour les individus d'acquérir un minimum de formation scolaire, afin que, devenus adultes, ils puissent subvenir à leurs besoins propres puis à ceux de leur famille. Pour ceux qui n'ont ni capital financier ou foncier (rente), ou seulement un capital culturel à transmettre<sup>131</sup>, le travail individuel reste le seul moyen de vivre dans une société urbaine et industrielle parce que la famille constitue une « unité de consommation »<sup>132</sup> pour laquelle il faut chercher de quoi vivre à l'extérieur. Fruit d'une évolution séculaire, cette famille, généralement nucléaire, n'est donc plus une unité de production comme c'était encore pour l'essentiel le cas sous l'Ancien Régime. Et comme la valeur ajoutée de ce travail est généralement faible et qu'elle se combine avec une faible différenciation des sources de revenus, la mise au travail rapide de tous les membres de la famille – homme, femme et enfants – vise à contrebalancer ces désavantages structurels. Un impératif qui entre rapidement et périodiquement en conflit avec le respect de l'obligation scolaire dans les cas de familles en situation précaire.

---

<sup>128</sup> *Procès-verbaux de la commission des inspecteurs primaires*, Genève, 10 novembre 1875, AEG IP Gd 8.

<sup>129</sup> Cf. Marlyse Bachmann et Jocelyne Burgener, *Etudes des grèves à Genève de 1885 à 1902*, mémoire de licence, Département d'histoire économique, FSES, Université de Genève, 1970.

<sup>130</sup> Les historiens reconnaissent généralement que le 19<sup>e</sup> siècle est un siècle « long » dont l'unité historique pour l'Occident correspond à la période 1789-1913, soit de la Révolution française à la Première Guerre mondiale.

<sup>131</sup> Encore que l'industrialisation et le machinisme provoquent la faillite économique puis logiquement la disparition de savoirs-faires artisanaux élaborés qui étaient sources à la fois de revenus substantiels et de prestige social.

<sup>132</sup> Carlo A. Corsini, « Enfance et famille au XIX<sup>e</sup> siècle », in Becchi et Julia (dir.), *Histoire de l'enfance en Occident*, tome 2 : *du XVIII<sup>e</sup> à nos jours*, Paris, Seuil, 1998, p. 298.

## Chapitre 5

### Des vagabonds aux « apaches »<sup>133</sup>

#### *Lieux et expressions de la sociabilité de la jeunesse*

Outre la rue du quartier dans laquelle ils habitent, les enfants et les adolescents issus des classes populaires investissent durant leur temps libre, ou durant celui pris sur le temps scolaire, divers lieux appartenant à l'espace public et aux statuts variés. Les talus et autres terrains vagues sont propices aux jeux et aux rencontres, mais également les jardins publics<sup>134</sup>, les cours intérieures des immeubles<sup>135</sup>, sans oublier parfois les toits<sup>136</sup> et les cimetières<sup>137</sup>. Ce détournement de lieux, synonyme d'appropriations, à des fins autres que celles généralement définies par la société des adultes, engendre de manière récurrente des conflits et des plaintes, soit des autorités responsables des lieux, soit des voisins ou encore des propriétaires. L'usage des terrains vagues apparaît comme le moindre mal et une certaine tolérance aux activités propres aux enfants y est de fait pratiquée. Mais voilà, la rapide augmentation démographique de la ville et de ses alentours engendre une progression de l'urbanisation ainsi que sa densification, si bien que les terrains vagues tendent à disparaître<sup>138</sup>. C'est alors que commence à germer l'idée de la création ou de la réservation d'espaces spécifiquement destinés aux enfants au sein même du tissu urbain<sup>139</sup>. Quant aux adolescents, principalement les garçons, ils sont destinés à être embrigadés dans les diverses sociétés sportives ou liées aux mouvements de jeunesse (scoutisme, politique ou sport), mais qui ne prennent véritablement leur essor et leur caractère de masses que dans l'Entre-deux-guerres<sup>140</sup>.

---

<sup>133</sup> Ce terme est proprement parisien et n'apparaît qu'aux cours de la première décennie du XX<sup>e</sup> siècle (cf. l'article de Michelle Perrot, « Dans la France de la Belle Epoque, les « apaches », premières bandes de jeunes », in *Les marginaux et les exclus dans l'histoire*, Cahiers Jussieu 5, 10/18, Paris 1979, pp. 387-407).

<sup>134</sup> AEG JP dossier Ga 5.471 (1889) ; Rapport du gendarme Joye, 20 mai 1903, AEG IP Go 1, Rapport gendarme Comte, 25 mai 1903, AEG IP Go 1.

<sup>135</sup> AEG JP dossier Ga 81.5949 (1884).

<sup>136</sup> AEG JP Ga 2.175 (1889).

<sup>137</sup> « Circulaire municipale de la Commune de Bardonnex », 10 avril 1911, AEG DIP 1985 va 5.3.34.

<sup>138</sup> Pour le cas de la France, cf. Maurice Crubellier, *L'enfance et la jeunesse dans la société française, 1800-1950*, Paris, Armand Colin, 1979, pp. 326-327.

<sup>139</sup> Edmond Boissier (président), *Rapport présenté à Monsieur le Conseiller d'Etat chargé du Département de l'Instruction publique sur les travaux de la Commission chargée d'établir un projet de règlement sur la discipline en dehors de l'école*, Genève, s. d. [circa 1912], AEG DIP 1985 va 5.3.45, p. 7. A partir de l'Entre-deux-guerres, « la rue elle-même, si longtemps lieu de vagabondage mais aussi espace d'élection de l'enfant pauvre, vagabond, hors-la-loi, devient, [...] un lieu mieux surveillé, et donc une aire de jeu [plus ou moins] autorisée [mais de manière temporaire] sur le chemin qui va de la maison à l'école », et inversement. Davantage, « la cour du grand immeuble urbain devient elle aussi le lieu de jeux auto-organisés, de jeux à règles initiant aux comportements sociaux » (Eggle Becchi, « Le XX<sup>e</sup> siècle », in Eggle Becchi et Dominique Julia, *Histoire de l'enfance en Occident*, tome 2 : *du XVIII<sup>e</sup> siècle à nos jours*, Paris, Seuil, pp. 368-369).

<sup>140</sup> A l'exemple de la fondation en 1921 de l'Union sportive du Travail de Plainpalais (cf. Charles Heimberg, « Libérer le sport ouvrier de la tutelle bourgeoise. L'exemple de l'Union sportive du Travail de

Le développement des sociétés et des clubs sportifs privés, reposant sur la sociabilité traditionnelle du cercle qui remonte à l'Ancien Régime, commence à Genève dès la fin du XIX<sup>e</sup> siècle. Dans ce mouvement de première diffusion de la pratique sportive, Marianne Coppey distingue trois types d'associations sportives avant la Première Guerre mondiale : les sociétés tentant de reproduire le caractère originel, c'est-à-dire aristocratique, des clubs anglo-saxons (comme le tir par exemple) ; les associations de la moyenne et petite bourgeoisie, cette dernière regroupant notamment les indépendants par profession (artisans) et pour lesquelles se constitue un embryon de public et de presse spécialisés (autour notamment du cyclisme avec la construction de deux vélodromes) ; enfin les sociétés scolaires constituées par les étudiants ou les écoliers des écoles secondaires (football). Durant cette époque, « il semble que les principales motivations des jeunes joueurs de football résid[ent] dans un désir de divertissement et d'émancipation<sup>141</sup>. Pour les sociétés d'étudiants genevois, la fin des années 1890 [est] une période prospère car c'est à ce moment-là qu'elles commenc[ent] à proliférer. Il y [a] donc une nette corrélation entre le développement des sociétés estudiantines et la diffusion du football dans ces milieux ». Même si certaines de ces sociétés se forment au niveau des écoles secondaires (Ecole professionnelle), elles restent en marge des milieux populaires alors qu'elles sont par ailleurs en butte à l'hostilité « des parents ou du corps enseignant ou encore à celle des clubs civils. Ceux-ci effectivement, mépris[ent] le jeu élaboré par les écoliers » et regardent avec une certaine méfiance cette forme de sociabilité interne et moins dépendante du contrôle des adultes. Pourtant les pédagogues « considér[ent] [alors] le sport comme un outil permettant de façonner le caractère des individus et d'inculquer certaines valeurs morales à ses pratiquants, tout en les amusant ». Mais le début du XX<sup>e</sup> siècle est aussi le moment où le sport devient spectacle et comme tel source d'exemple pour ceux qui regardent :

Avec l'apparition d'une assistance attirée par les ébats sportifs, l'action éducative exercée par le sport s'élargi[t] et touch[e] désormais non seulement les pratiquants mais également le public. Cette foi dans la capacité des hommes à être éduqués, entre autres par l'assistance à un cérémonial ou un spectacle, découle directement de la pédagogie des Lumières. Spectacle édifiant, la pratique sportive me[t] en scène les normes sociales de comportement de la vie courante : l'action raisonnée, la violence contrôlée, la collaboration entre équipiers, le fair-play, le respect de l'adversaire et des décisions de l'arbitre, etc.<sup>142</sup>.

En fin de compte, seule la gymnastique, pour ses vertus militaires, pénètre officiellement le système d'enseignement, en particulier l'école primaire. Il faut attendre le début des années 1920 pour que des responsables de l'école publique puissent constater, pour le déplorer que, dans les écoles primaires des quartiers populaires de la ville de Genève, « le football, excellent pour la culture physique, quand il est pratiqué

---

Plainpalais », *Cahiers d'histoire du mouvement ouvrier*, n°18 : dossier sport ouvrier, Lausanne AEHMO, 2002, pp. 22-30).

<sup>141</sup> Toujours dans le cas de la France, Maurice Crubellier analyse qu'à la même époque la diffusion de la gymnastique et autres pratiques sportives parmi les adolescents issus des milieux privilégiés (étudiants et lycéens) participent d'un identique « besoin spontané de sociabilité, du besoin d'une sociabilité autre que celle que comportait ou tolérait l'institution scolaire » (*L'enfance et la jeunesse dans la société française, 1800-1950*, Paris, Armand Colin, 1979, p. 322).

<sup>142</sup> *L'implantation du sport à Genève (1890-1914)*, mémoire de licence d'histoire contemporaine, Université de Genève, 1990, pp. 62-63 et 72-73.

avec modération, a pris chez nos garçons une prépondérance telle que le travail scolaire passe trop facilement en second rang »<sup>143</sup>.

Il apparaît ainsi qu'en ville les activités de l'enfant tendent à se limiter à quatre lieux : le foyer familial, l'école et ses activités sociales (cuisines scolaires, classes gardiennes, colonies de vacances), les lieux d'activités spécialisés (sport et autres) et bientôt la « place de jeux ». Tous lieux sous l'ordonnance et le contrôle plus ou moins fort des adultes et bien délimités spatialement. Pour autant, la place de jeux comme un espace pensé et intégré dans les plans de construction de logement se développe dans l'Entre-deux-guerres pour accueillir les enfants après les heures de classe. Ainsi, « il semble [...] nécessaire de prévoir désormais, lors de constructions d'habitations, l'obligation de réserver, pour un nombre d'appartements donné, des emplacements de jeux destinés aux enfants »<sup>144</sup>. Le règlement de la jeunesse « populaire » passe en premier lieu par son contingentement dans l'espace public.

Parmi tous les lieux investis par cette jeunesse, c'est la rue – au sens générique de ce terme – qui cristallise l'essentiel des mesures, des énergies et des attentions de l'époque. Elle constitue pour les autorités et les instances privées de contrôle social (philanthropie) un espace dans lequel l'enfant et l'adolescent ne sauraient stationner<sup>145</sup>. Pour eux, son utilisation est limitée au seul déplacement d'un lieu à un autre, à moins qu'ils ne soient accompagnés d'un adulte. Toute autre attitude est condamnée comme un signe évident de vagabondage, défini comme l'« antichambre du vice »<sup>146</sup>, parce que source de tous les dangers et maux susceptibles de corrompre l'enfant. Les discours officiels s'étendent sur les risques de mauvaises fréquentations et donc de la « contagion » du vice et du crime sur les enfants qui pratiquent la rue. C'est alors en général une perversion exogène à l'enfance qui est stigmatisée<sup>147</sup>. Pourtant, ce sont avant tout les signes et les pratiques d'une sociabilité indépendante de la part des jeunes gens qui provoquent l'inquiétude et les plaintes des adultes :

[...] ayant fait une enquête d'après une plainte portée, au sujet de jeunes gens qui passent leur temps à jouer chemin du Couchant [à] Plainpalais, nous nous sommes transportés sur les lieux, nous avons trouvé dans la grande cour derrière les bâtiments 3, 5, 7, 9 de la dite rue, ces individus qui passent leur vie à jouer soit à l'argent soit à d'autres jeux, nous avons acquis la certitude que les sommes qu'ils jouent sont très minimes. D'après les renseignements que nous avons pris ces jeunes gens travaillent rarement, tous les voisins s'en plaignent ; ils font un vrai scandale et lorsqu'il leur est fait des observations ils insultent le monde et continuent de même<sup>148</sup>.

Dans ce cas, l'activité signalée comme délictueuse par les voisins de ce quartier populaire s'avère être au final relativement anodine pour la police, en dépit du fait que les jeux d'argent sont traditionnellement fortement condamnés sur le plan moral à Genève. Il n'empêche, l'agrégation et les activités de la dizaine de jeunes gens

---

<sup>143</sup> Menu, inspecteur écoles primaires, « Rapport sur la marche de l'école primaire de la Rue des Eaux-Vives durant l'année scolaire 1921-1922 », Genève, 1922, AEG DIP 1985 va 5.3.136.

<sup>144</sup> *Bulletin officiel de l'enseignement primaire*, n°41, janvier 1930, p. 8.

<sup>145</sup> Cf. Martine Ruchat, *Le sacrifice de l'ombre*, thèse en Sciences de l'éducation, Université de Genève, p. 74.

<sup>146</sup> Vuagnat (rapporteur), *Rapport de la commission chargée d'examiner les deux projets de loi de MM. Vuagnat et Maunoir sur la création de Tribunaux spéciaux pour enfants*, Genève, Albert Kundig, 10 janvier 1910, p. 7.

<sup>147</sup> Celle-ci reste pour l'essentiel définie comme un âge de « l'innocence » et de la « faiblesse » pour reprendre les mots de Philippe Ariès (*L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Paris, Seuil, 1973, p. 169).

<sup>148</sup> Rapport du brigadier Guillot et du garde des Eaux Laboret, 5 novembre 1884, AEG JP dossier Ga 81.5949.

mentionnée ici, âgés de quinze à dix-neuf ans (à l'exception d'un adulte de vingt-trois ans), sont perçues par les adultes comme étant au mieux inciviles et au pire délinquantes, à partir du moment où leur comportement échappe aux stéréotypes des jeux enfantins moralement admis et s'approprie ou plutôt détourne les agissements des adultes. Si tous ne sont plus astreints légalement à la scolarité obligatoire, il apparaît très clairement que leur insertion socioprofessionnelle est très faible, voire inexistante. En effet, sur six pour lesquels nous avons une déclaration à ce sujet un seul, et c'est le plus âgé, peut se targuer d'un métier. Parmi les cinq autres, deux se déclarent manœuvres et trois sans profession. Il y a donc toute une frange d'adolescents qui ne trouve pas de travail et qui n'arrivent pas vraiment à s'insérer de manière claire dans le marché du travail, en partie aussi à cause de la crise économique, qui sévit dans certains secteurs jusqu'en 1907-1908<sup>149</sup>.

Pour les enfants encore en âge de scolarité obligatoire, la rue au sens large reste le terrain de jeux à la fois proche, disponible et offrant le spectacle de la vie des adultes, avant que d'autres divertissements rendus possibles par l'évolution technologique captent définitivement leur regard. Mais cette observation des uns par les autres se renverse parfois, nous donnant alors un aperçu, certes subjectif, mais instructif de ces activités enfantines « hors murs » :

C'est avec une vive satisfaction que j'ai appris que votre Département s'occupe d'un règlement de surveillance des écoliers primaires, en dehors des heures de classe. Habitant une maison qui donne sur un petit carrefour où aboutissent 3 rues riches en enfants (garçons et filles la plupart de 10 à 13 ans) je suis à même de voir comment ils emploient les longs loisirs que, à partir du mois de mars jusqu'en octobre, ils passent entièrement dans la rue, et cela depuis 3h 1/2 jusqu'à 9h et même 10h du soir. Ils les passent tantôt à se battre ou lutter plutôt brutalement, tantôt à jouer à la balle au risque d'atteindre un passant ou les fenêtres des maisons voisines, ou bien à commettre des déprédations dans les arbustes du talus de l'Église russe, quand ils ne sont pas réunis en cercle autour d'un plus grand qui leur fait la lecture d'un journal pour rire, français, tel que le *Rigolo* ou *l'Épatant*, ou qu'ils ne courent pas à Plainpalais pour assister à des représentations cinématographiques, comme celle de l'Olympia qui l'automne dernier, leur offrait à prix réduit (20 cts) des films aux titres suggestifs : « Ce cochon d'Émile », « Adèle est grosse », etc.<sup>150</sup>.

En dépit du caractère anodin des activités décrites ci-dessus, ce sont leurs potentialités (mauvais exemples de la presse ou du cinéma naissant, influence néfaste de plus grands) et leurs conséquences directes (mixité entre filles et garçons) qui apparaissent comme dangereuses. En refusant aux enfants l'espace de leur expression qu'est la rue, on espère les en faire disparaître, tout comme la pratique de la violence, plus ou moins simulée, mais qui toujours dérange, dans l'espace public.

La violence de l'enfant et de la jeunesse en général, dans la rue et plus encore à l'école, n'est plus considérée comme une expression corporelle acceptable à ces âges ni comme une forme légitime<sup>151</sup> de rapports entre eux, comme cela a pu être encore le cas

---

<sup>149</sup> Claude Raffestin, *Genève, essai de géographie industrielle*, Saint-Amand-Montrand, Imprimerie Bussière, 1968, p. 74-75.

<sup>150</sup> Cette « ancienne fonctionnaire », propose rien de moins que d'enlever les enfants de la rue par différentes mesures dont deux relèvent de l'institution scolaire (davantage de devoirs, l'organisation de classes le soir et l'interdiction de la rue aux mineurs après 20 heures) (Mme Jacques à W. Rosier, conseiller d'Etat DIP, Genève, 3 mai 1912, AEG DIP 1985 va 5.3.45).

<sup>151</sup> Au sens qu'en donne Pierre Bourdieu : « Que veut dire légitime ? Ce mot est un mot technique du vocabulaire sociologique que j'emploie sciemment, car seuls des mots techniques permettent de dire, donc de penser, et de manière rigoureuse, les choses difficiles. Est légitime une institution, ou une action, ou un



sous certaines formes à la fin du XVIII<sup>e</sup> et au début du XIX<sup>e</sup> siècle. Ainsi, pendant la révolution genevoise (1792-1798) et au plus fort des affrontements sociopolitiques, on trouve des cas de bandes d'enfants des milieux populaires qui s'en prennent à des « petits Messieurs », enfants des familles aristocratiques, et qui vont jusqu'à ce battre avec des représentant de l'autorité. De même, des rixes entre adolescents peuvent aller assez loin dans l'usage de la violence<sup>152</sup>. En des temps moins violents, soit sous l'occupation française (1798-1813), Rodolphe Rey, dans un texte biographique sur le général Dufour (1787-1875), rappelle qu'alors « [les élèves du] Collège ayant eu des démêlés avec les polissons des rues et une rencontre générale devant avoir lieu, il [Dufour] dressa le plan de la bataille »<sup>153</sup>. Dans ces trois exemples, on voit clairement que ces violences entre « enfants », en fait des adolescents, s'inscrivent dans des antagonismes politiques et/ou sociaux qui sont ceux des adultes. De sorte que cette violence, si elle n'apparaît pas comme véritablement légitime, s'inscrit néanmoins dans les affrontements symboliques et réels de la société. Elle ne semble donc pas aussi dérangeante et inacceptable qu'à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle. Certes, on peut analyser que le seuil de tolérance à la violence adolescente est encore descendu au cours du siècle – ce qui est relativement évident –, mais il apparaît également que cette violence est devenue incompréhensible aux contemporains, et donc d'autant plus dangereuse symboliquement à leurs yeux, parce qu'elle échappe à toute lecture l'inscrivant dans les conflits politiques et sociaux explicites du moment. Au contraire, cinquante ans plus tard, l'élève « batailleur » est compris comme un élément dangereux pour ses camarades<sup>154</sup> et donc à discipliner ou à écarter. En revanche, la violence des adultes à l'égard des enfants, mais dans certaines limites, est socialement acceptée et légitime en milieu populaire où les « corrections » restent la manière la plus rapide de sévir face à la désobéissance. Ainsi, Louis Clerc, horloger sertisseur de 48 ans, genevois et relativement à l'aise matériellement malgré ses six enfants, n'hésite aucunement à revendiquer que la mauvaise conduite d'un des siens n'est en aucun cas due au « manque d'avoir corrigé son enfant »<sup>155</sup>.

### *L'école et « l'invention » de l'adolescence*

Le refus de la soumission à l'autorité des adultes caractérise une forme de comportement, individuel et collectif, considérée comme très inquiétante et très intolérable au vu des réactions fortes et des paroles dures qu'elle suscite chez les adultes, et notamment chez ceux qui sont investis de l'autorité scolaire ou de la puissance publique. Dans le cadre de l'école, les marques explicites et implicites de cette insoumission – on parle alors d'enfant ou d'élèves « indomptables » et « incorrigibles » – sont nombreuses allant du chahut en classe aux « bravades » par le regard et les messes

---

usage qui est dominant et méconnu comme tel, c'est-à-dire tacitement reconnu » (*Questions de sociologie*, Minuit, Paris, 1984, p. 110).

<sup>152</sup> Erice Golay, *Quand le peuple devint roi. Mouvement populaire, politique et révolution à Genève de 1789 à 1794*, Genève, Slatkine, 2001, pp. 297-298 ; 308-309.

<sup>153</sup> Cité in Louis Mercier et Alphonse Marti, *Libre de lecture à l'usage du degré supérieur des Ecoles primaires*, Genève, ATAR, 1911, p. 155.

<sup>154</sup> *Procès-verbaux de la conférence des inspecteurs primaires*, 1914-1916, Genève, 21 avril 1914, AEG DIP 1990 16.83.

<sup>155</sup> Rapport de l'agent de sûreté Favey, Genève, 11 juin 1889, AEG JP dossier Ga 5.412. Sur cette question à Genève pour l'ensemble du XIX<sup>e</sup> siècle : cf. Séverine Auray, *Aspects de la déviance familiale à Genève au XIX<sup>e</sup> siècle : violences conjugales et violences sur les enfants de 1815 à 1891*, mémoire de diplôme en Histoire économique et sociale, Université de Genève, 2002.

basses (« l'impertinence »)<sup>156</sup>, en passant par le lancer de pierre contre l'école<sup>157</sup> ou les enseignants. Toutes ces attitudes et ces actes signifient une résistance à l'intériorisation des codes de la civilité bourgeoise et urbaine qui exige avant tout la stricte obéissance aux adultes et le refus de toute violence physique. Le « mauvais tour » et le vandalisme à l'école, si possible exécuté en groupe avec meneurs et suiveurs<sup>158</sup>, constituent d'autres types de résistances à la forme scolaire, surtout avec son renforcement depuis l'extrême fin du XIX<sup>e</sup> siècle, de la part d'adolescents, et dans une moindre mesure d'adolescentes, issus des classes populaires. Ainsi en 1898, l'élève Dumont met à profit un jour d'école buissonnière pour revenir dans son école des Pâquis où il bouche la serrure de sa classe, répand des saletés dans le vestibule et fournit ses camarades de classes en carbone de calcium pour qu'ils en versent dans les encriers, ce qui dégage une « odeur insupportable »<sup>159</sup>.

Pourtant si l'institution scolaire vise à étendre son contrôle, sa discipline dans le temps (classes gardiennes), et dans l'espace, avec un projet puis un règlement de la discipline hors de l'école (1913), elle doit également lutter contre l'entrée en son sein ou dans ses abords de pratiques que la jeunesse importe de l'extérieur et qui sont considérées comme nocives pour elle. Ainsi en est-il de fumer, chose qui, en ce début de XX<sup>e</sup> siècle, est une pratique courante d'un certain nombre d'adolescents, voire des enfants<sup>160</sup>. Une pratique qui semble d'ailleurs ancrée depuis longtemps chez les écoliers puisque elle est attestée dès le milieu du XIX<sup>e</sup> siècle :

Il est à regretter que l'habitude de fumer se soit manifestée chez un assez grand nombre d'écoliers. Le Département ne saurait atteindre des faits qui se passent à la rue ou au foyer domestique ; c'est donc aux parents surtout qu'incombe le devoir d'extirper avec soin une habitude aussi pernicieuse pour le physique et pour le moral de leurs enfants<sup>161</sup>.

Cependant, fumer est une marque sociale de distinction négative pour les élites, et l'adolescent qui fume s'inscrit contre la norme, ce qui induit logiquement d'autres comportements déviants, faisant de lui un « indiscipliné », donc à surveiller et, évidemment, à « discipliner ».

L'autre combat que mènent de front les autorités scolaires est la lutte contre l'influence fâcheuse des nouveaux médias de masse naissants que sont la presse à bas prix destinée à la jeunesse et le cinéma, parce qu'ils suscitent un engouement certain auprès de jeunes esprits. En effet, les Nick Carter et autres séries policières et d'aventure ainsi que les revues illustrées de différents genres qui commencent à fleurir vers 1910, sont considérées comme immorales par le DIP puisque relatant des « histoires de détectives, de vols, de meurtres », aux titres généralement éloquents, tels « La mère aux beaux yeux », « Larrons d'amour », « Gigiolette », « La fille sans nom », etc. D'ailleurs, les vignettes qui figurent sous ces titres ne laissent aucun doute sur leur contenu puisque s'y trouve représenté, par exemple, « une femme qui applique un fer rouge sur le bras d'un

---

<sup>156</sup> Une régente à l'inspecteur des écoles primaires, Genève, non datée [circa 1900], AEG IP Go 1.

<sup>157</sup> Rapport de l'agent de police Divorne, Genève, Genève, 24 juin 1891, AEG JP dossier Ga 81.5963.

<sup>158</sup> Louisa Picker, régente à l'école secondaire, au secrétaire du DIP, Genève, 9 décembre 1898, AEG IP Go 1.

<sup>159</sup> Adolphe Vautier, conseiller d'Etat Justice et Police, à William Rosier, conseiller d'Etat DIP, Genève, 9 février 1911, AEG DIP 1985 va 5.3.34.

<sup>160</sup> Certains ont moins de 10 ans, semble-t-il ! (cf. Waradal, régente, à l'inspectrice, Genève, 23 avril 1911, AEG IP Go 3).

<sup>161</sup> *Compte-rendu de l'administration du Conseil d'Etat pendant l'année 1848*, Genève, 1849, p. 108.

enfant martyr, des voleurs qui vident un coffre-fort, des scènes de chambre à coucher ou d'assassinat, sans parler des apaches, des souteneurs et des filles qui illustrent le tout»<sup>162</sup>. Arguant que l'exemple littéraire ou visuel augmente dramatiquement le risque de passage à l'acte criminel, la direction de l'enseignement primaire estime que la jeunesse doit impérativement en être préservée. L'ignorance devenant paradoxalement une arme éducative au service de la probité<sup>163</sup>. Outre que l'élève pris en flagrant délit d'amener de telles lectures à l'école doit être puni, celles-ci seront confisquées puis détruites<sup>164</sup>. Le DIP, avec l'aide des milieux philanthropiques regroupés sur cette question dans l'Association genevoise contre la littérature immorale et criminelle (section de l'association suisse du même nom) fondée en 1910 et qui, en 1914, compte environ 600 membres<sup>165</sup>, étend son action préventive. Avec l'aide du DJP, il obtient que ces imprimés soient retirés de la devanture des kiosques à proximité des écoles primaires de la ville de Genève.

Quant au cinématographe appâtant son public avec des thèmes identiques<sup>166</sup>, tous reconnaissent ses potentialités pédagogiques<sup>167</sup> au vu de la fascination qu'il exerce sur les jeunes, comme sur leurs aînés d'ailleurs<sup>168</sup>, mais tout l'enjeu de la lutte menée par le DIP, toujours avec le concours du DJP, consiste à en exclure la fréquentation par les enfants grâce à une réglementation particulière imposant une limite d'âge (16 ans) et en surveillant au mieux le contenu de ce média extrascolaire<sup>169</sup>. Cependant, les autorités

---

<sup>162</sup> Albert Malche, directeur de l'enseignement primaire, à William Rosier, conseiller d'Etat DIP, Genève, 5 février 1913, AEG DIP 1988 22.3.5.

<sup>163</sup> En 1913, Albert Malche, à la fois professeur de pédagogie à la faculté des Lettres de l'Université de Genève et directeur de l'enseignement primaire, estime qu'« il y a lieu également de ne pas attirer l'attention des enfants sur les délits possibles que certains d'entre eux peuvent ignorer » (Malche, Picker, Pesson, *Rapport sur le règlement hors de l'école et les règlements de police de Genève*, Genève, 20 janvier 1913, AEG DIP 1985 va 5.3.45).

<sup>164</sup> William Rosier, conseiller d'Etat DIP, « Circulaire sur la littérature enfantine immorale », Genève, 1<sup>er</sup> avril 1910, AEG DIP 1985 va 5.3.45.

<sup>165</sup> Eugène Mittendorff, président, *Rapport présenté à l'Assemblée générale du jeudi 14 avril 1914*, Genève, 1914, p. 6.

<sup>166</sup> Un fonctionnaire du DIP va le vérifier de ses yeux en 1916 : « Je me suis rendu à l'Apollo [un des premiers cinémas genevois] pour voir le film cinématographique "Les mystères de New York" au sujet duquel une plainte vous est parvenue de la part de la Compagnie des pasteurs. Il s'agit, en effet, dans la série de ces représentations dont l'Apollo ne donne qu'une tranche chaque semaine, d'une bande de malfaiteurs qui ne reculent devant rien pour échapper à la justice et qui font servir tous les progrès d'une science, du reste fantaisiste, à leurs fins criminelles. L'effraction, le narcotique, le browning sont la monnaie courante de ce mélodrame » (lettre à William Rosier, conseiller d'Etat DIP Genève, Genève, 13 mars 1916, AEG DIP 1988 22.3.5 ; cf. également William Rosier, conseiller d'Etat DIP Genève, « Projet de circulaire aux parents sur le règlement de la discipline hors de l'École », Genève, 31 décembre 1913, AEG DIP 1985 va 5.3.45).

<sup>167</sup> En 1912, un particulier philanthrope en est convaincu puisqu'il en profite pour ouvrir un cinématographe à vocation scolaire et il offre ses services au DIP tout en demandant son soutien (A. Bosio, tenancier de la Société genevoise des Amis de l'instruction, à William Rosier, conseiller d'Etat DIP, Genève, 2 mai 1912, AEG DIP 1985 va 5.3.40).

<sup>168</sup> « Il importe de voir ce qu'il y a à faire pour opposer une digue à l'esprit dans lequel se fait aujourd'hui l'exploitation de cet admirable instrument d'instruction et de culture morale », écrit alors H. Roehrich, président de l'Association genevoise contre la littérature immorale et criminelle, à William Rosier, conseiller d'Etat DIP Genève, Genève, 3 décembre 1912, AEG DIP 1985 va 5.3.40.

<sup>169</sup> En 1912, le Conseil d'Etat de Genève arrête : « D'ajouter un article 7 bis au Règlement sur les bals et les spectacles, du 6 avril 1877, ainsi conçu : "Il est interdit aux propriétaires ou concessionnaires de cinématographe et spectacles analogues, de recevoir des enfants âgés de moins de 16 ans, non accompagnés de leurs parents. Exception peut être faite pour des représentation spécialement organisées en vue de la jeunesse, avec l'assentiment et sous le contrôle du Département de l'Instruction publique, qui

scolaires ne s'en tiennent pas à une simple répression. Rapidement, avec le concours actif des enseignants, et particulièrement des instituteurs, le système d'enseignement reprend à son compte l'usage de ces médias. Dès le lendemain de la Première Guerre mondiale, le cinéma scolaire devient une institution à la fois permanente et importante de l'école primaire avec un réel investissement dans l'achat d'un matériel coûteux (projecteurs et films). A partir de 1919, une véritable politique scolaire de l'usage du cinématographe se met donc en place car tous les acteurs de l'enseignement apparaissent persuadés du fait qu'il doit « rendre de grands services, soit en illustrant certains enseignements, soit en détournant l'intérêt des enfants de spectacles qui leur seraient nuisibles »<sup>170</sup>. Dès lors, des « représentations régulières » destinées aux classes de 4, 5, 6 et 7<sup>èmes</sup> années primaires ont lieu et sont intégrées à l'horaire scolaire<sup>171</sup>.

Sur le front de la littérature enfantine, l'initiative émane des instituteurs eux-mêmes qui, toujours en 1919, créent *L'Ecolier genevois*, dans le but clairement déclaré de lutter avec les mêmes armes contre « ces feuilles malsaines, mal imprimées et détestablement illustrées qui inondent les kiosques ». Une entreprise qui connaît un réel succès auprès des élèves et des familles puisque « pour le n°2, 1'745 abonnements sont assurés, et 2'524 exemplaires de ce numéro ont été achetés par les élèves » et qu'« il y a donc actuellement au moins 4'250 enfants qui se sont intéressés à cette publication »<sup>172</sup>. Ce succès ne se dément pas car dès le milieu des années 1920 la revue étend son audience à l'ensemble de la Suisse romande en devenant *L'Ecolier romand*. Ainsi, l'institution scolaire s'approprie des techniques pour combattre des messages culturels concurrents avec les mêmes armes.

L'étude des comportements propres à la jeunesse, et spécifiquement de ceux qu'elle adopte à l'égard des adultes tout au long de la période, fait apparaître une évolution socioculturelle essentielle dans la perception de la jeunesse et de ses pratiques. En effet, la distinction entre l'enfant et l'adolescent se construit progressivement : l'adolescence étant petit à petit distinguée socialement comme catégorie d'âge spécifique par rapport aux autres catégories d'âge (à partir de douze ou treize ans jusqu'à vingt ans environ). Cette perception d'une position spécifique dans le cycle de vie apparaît comme effet structurel de la forme scolaire dans la mesure où, séparée pratiquement et symboliquement du monde des adultes par l'école, l'adolescence devient une période de transition, de préparation plus ou moins longue à la vie adulte que l'obligation scolaire généralise à tous<sup>173</sup>. Il est significatif de voir que le petit vagabond de dix ans et moins qui mendie et qui vole est d'abord une victime de ses parents. Alors que l'adolescent qui vagabonde, sans travail, a priori sans attaches, devient progressivement un suspect, un criminel en puissance en cette aube de XX<sup>e</sup> siècle. En ce sens la définition du vagabondage apportée par les contemporains change avec l'adolescent : il signifie que ce dernier cherche l'indépendance, qu'il se livre à des pratiques sociales autonomes

---

fixe les conditions auxquelles ces autorisations sont accordées" » (Genève, 8 juin 1912, AEG DIP 1985 va 5.3.45).

<sup>170</sup> *Bulletin officiel de l'enseignement primaire*, n°1, avril 1919, pp. 2-3.

<sup>171</sup> *Bulletin officiel de l'enseignement primaire*, n°3, septembre 1919, p. 3.

<sup>172</sup> *Bulletin officiel de l'enseignement primaire*, n°6, juin 1920, p. 4.

<sup>173</sup> Et c'est bien là un des effets de la scolarisation qui en dissociant l'enfance du réseau social dans lequel il est familialement inséré, construit une distinction des âges et cela dès le Haut Moyen Age : « Bien que le vocabulaire employé pour désigner les enfants aux différents âges soit imprécis, les textes monastiques parlent généralement après saint Benoît (ch. 33), des *pueri* jusqu'à 15 ans, puis des *adolescentes*. D'autres préfèrent la classification traditionnelle transmise par Isidore de Séville : *infantia* jusqu'à 7 ans, *pueritia* de 7 à 14 ans, puis *adolescencia* jusqu'à 21 ans et au-delà » (Pierre Riché, *Ecoles et enseignement dans le Haut Moyen Age*, Paris, Aubier, 1979, p. 200).

(bandes, promiscuité des sexes, etc.) et qu'il est sujet à des influences sociales autres et concurrentes de celles du travail et/ou de l'école<sup>174</sup>. C'est bien cela qui fait de cette nouvelle classe d'âge un groupe menaçant pour les adultes et les élites bourgeoises. Le débat sur le projet de loi sur l'enfance abandonnée (1892) constitue sans doute la première occurrence dans le discours politique de la figure nouvelle de « l'enfance dangereuse »<sup>175</sup>. Pourtant, même si certains de ces adolescents sont qualifiés « d'apaches » à Genève, il n'ont que peu à voir avec les nombreuses bandes qui, fortes de leur sociabilité spécifique, sévissent à Paris<sup>176</sup>. Tout au plus le terme s'est-il répandu à travers la presse, toujours prompte au sensationnel. On en affuble ceux qui commettent des petits larcins en bande et qui s'opposent par la parole (insultes) et par le geste (menaces et coups) aux adultes. Comme ces derniers supportent souvent mal leurs agissements, une telle cohabitation engendre facilement des conflits de voisinage sans fins qui constituent la trame habituelle des relations dans les quartiers populaires de la ville<sup>177</sup>. Il reste à établir les contours et les proportions de cette dangerosité supposée à Genève.

#### *La mesure de la dangerosité juvénile (1872-1914)*

En dépit de l'abondance des discours et des mesures institutionnelles sur l'enfance abandonnée dont Martine Ruchat montre la montée en puissance tout au long du XIX<sup>e</sup> siècle par la mise en place de l'éducation correctionnelle<sup>178</sup>, la dangerosité enfantine est alors peu explicitée quant à son ampleur et à son intensité. En même temps que le taux des arrestations de police pour vagabondage et mendicité tombe de 45 à 10% de toutes les arrestations entre 1872 et 1913<sup>179</sup>, le nombre des enfants de seize ans et moins<sup>180</sup> jugés au Tribunal correctionnel décroît également de manière significative (Tableau 7). Comme la question du « discernement » de l'enfant, c'est-à-dire de sa responsabilité, est systématiquement posée, les enfants de moins de 16 ans s'en trouvent aisément dégagés et le nombre des condamnations en est réduit d'autant. Pour la période 1872-1913, Martine Ruchat recense 269 affaires (dont seulement 8% mettent en cause des filles), dont la très large majorité concerne des affaires d'atteintes à la propriété (vols, abus de confiance, escroquerie). Les objets dérobés sont des matières premières diverses, de l'argent, des

---

<sup>174</sup> « On peut dire d'un enfant qu'il vagabonde s'il se trouve, sans but défini, hors du cercle de surveillance de ses parents ou répondants » note alors E. Groscurin dans son *Rapport de la sous-commission chargée d'examiner le Projet de règlement concernant la discipline en dehors de l'école*, Genève, 26 mai 1912, p. 4, AEG DIP 1985 va 5.3.136.

<sup>175</sup> Martine Ruchat, *L'oiseau et le cachot. Naissance de l'éducation correctionnelle en Suisse romande, 1800-1913*, Genève, Zoé, 1993, p. 192.

<sup>176</sup> Cf. Michelle Perrot, « Dans la France de la Belle Epoque, les "apaches", premières bandes de jeunes », in *Les marginaux et les exclus dans l'histoire*, Cahiers Jussieu 5, 10/18, Paris, 1979, pp. 387-407.

<sup>177</sup> M. A. Cravero, M. Laplace, E. Duperrier, R. Joseph à M. le Directeur de la Police centrale, Genève, 13 novembre 1906, AEG JP dossier Ga 131.9672. Ces problèmes de cohabitation ne se rencontrent donc pas dans les beaux quartiers mais, comme ici à Plainpalais, dans les quartiers populaires, comme en témoigne la déclaration d'activité des six plaignants, deux femmes et quatre hommes, âgés de 16 à 52 ans (dont deux Français, un Italien, un Confédéré et deux Genevois) : ménagère, commis, menuisier, manœuvre et sans profession (« Ouverture d'enquête du garde Jacquet », Genève, 29 novembre 1906, AEG JP dossier Ga 131.9672).

<sup>178</sup> *L'oiseau et le cachot. Naissance de l'éducation correctionnelle en Suisse romande, 1800-1913*, Genève, Zoé, 1993.

<sup>179</sup> Martine Ruchat, *Le sacrifice de l'ombre. Une histoire de l'éducation correctionnelle au XIX<sup>e</sup> siècle à Genève*, thèse en Sciences de l'éducation, Université de Genève, 1990, annexes 7 et 8, pp. 540-543.

<sup>180</sup> Aucun enfant de moins de 10 ans ne peut comparaître au tribunal avec le nouveau Code pénal de 1874 selon les articles 48, 49, 50 et 51.

vêtements et des bijoux, en particulier des montres à chaîne, faciles d'accès et parfois de grand prix, qui, par ailleurs, ont peut-être une valeur symbolique forte pour les garçons.

**Tableau 7 : Evolution des sentences des Tribunaux correctionnels et pénaux concernant les mineurs de 10 à 20 ans à Genève entre 1872 et 1912<sup>181</sup>**

	1872	1877	1882	1887	1892	1897	1902	1907	1912	total
<b>10-15 ans</b>										
<b>Condamnés</b>	9 12%	2 4%	1 2%	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	1 4%	0 0%	13
<b>Libérés</b>	8 11%	2 4%	7 12%	1 3%	3 7%	0 0%	1 4%	1 4%	1 6%	24
<b>16-20 ans</b>										
<b>Condamnés</b>	47 64%	34 68%	34 57%	16 47%	32 76%	25 81%	24 92%	20 77%	10 63%	242
<b>Libérés</b>	10 14%	12 24%	18 30%	17 50%	7 17%	6 19%	1 4%	4 15%	5 31%	80
<b>Total</b>	74 100%	50 100%	60 100%	34 100%	42 100%	31 100%	26 100%	26 100%	16 100%	359
<b>Total de jours de réclusion</b>	3'662	3'435	4'254	2'509	5'415	3'646	4'345	6'711	3'991	37'968
<b>Moyenne des peines en jours de réclusion</b>	65	95	122	157	169	146	181	336	399	186

En étendant par sondage (de cinq ans en cinq ans) la récolte de ces données pour la catégorie d'âge supérieure (16-20 ans), qui forme une autre tranche de la jeunesse ne bénéficiant pas de la non-responsabilité pénale due à l'âge, nous rencontrons des résultats et des conclusions similaires. Les filles continuent à être notablement sous-représentées (moins de 1 cas sur 10). En revanche, elles sont soumises à une surveillance légale et sociale de leur corps et de leur sexualité dans leur rapport au refus de la maternité (avortement, voire l'infanticide) et à la prostitution, à laquelle parfois les parents eux-mêmes poussent. Cependant, il s'agit essentiellement d'une prostitution clandestine et plus ou moins occasionnelle car, en règle générale, les maisons closes « achètent » des filles venues des autres cantons ou de l'étranger<sup>182</sup>. Il existe donc pour les femmes deux formes spécifiques de crimes qui ne sont pas recensées ici.

Les vols et les autres délits du même ordre sont également dominants, mais un nombre négligeable de cas relevant des coups et blessures ainsi que de l'outrage et de la rébellion contre les forces de l'ordre (environ 20%), représentées avant tout par les policiers et les gardes ruraux, marquent sans aucun doute la différence entre les deux tranches d'âges. Par ailleurs, ces affaires opposent souvent des groupes, plus ou moins jeunes, aux policiers ou aux gardes ruraux<sup>183</sup>. Quant aux vols à grande échelle, ils semblent plutôt rares. Pour la grande majorité de ceux-ci, on devine, par le type d'objets (vêtements notamment) ou les petites sommes dérobées, que c'est souvent l'occasion, ou la tentation, qui fait le larron dans le but d'améliorer un ordinaire précaire. Ainsi, certains se livrent à l'abus de confiance, au vol et autres trafics de manière répétée. Par exemple en 1897, L. Riedo, dix-neuf ans et prétendument voyageur de commerce, opère successivement le vol d'un pantalon – qu'il porte au moment de son arrestation –

<sup>181</sup> Source : AEG JP Fb 1 à 13.

<sup>182</sup> Cf. Alberto Cairoli, Giovanni Chiaberto et Sabina Engel, *Le déclin des maisons closes. La prostitution à Genève à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle*. Genève, Zoé, pp. 51-63.

<sup>183</sup> Les nombres d'individus engagés dans la bagarre sont parfois impressionnants. Ainsi, en 1883 c'est au moins huit jeunes gens âgés de 18 à 23 ans qui se battent contre un policier et un instituteur à Plainpalais (AEG Jur Pen O, 1883, procédure 9399). En 1897, c'est une coterie de jeunes savoyards, entre 50 et 100, qui s'en prennent à deux policiers lors de la vogue annuelle d'Hermance sur fond de rivalité nationale (AEG Jur Pen O, 1897, procédure 124).

avec un peu d'argent, puis fait les poches d'un homme ivre<sup>184</sup>, accapare de l'argent qu'on lui a demandé de transporter et enfin détourne à son profit entier le produit de la vente de cartes postales<sup>185</sup>. Un de ses acolytes du moment, L. Dancet, dix-neuf ans également et mécanicien, se livre au vol de vélo et à la revente des pièces<sup>186</sup>. Au demeurant, la solidarité ne paraît pas leur fort puisque dans une des affaires où ils sont communément impliqués ils se renvoient allègrement la responsabilité du délit devant la police<sup>187</sup>.

Pour les inculpés qui sont régulièrement insérés dans le marché du travail – à partir de 13 ans – leurs emplois vont du travail non qualifié aux métiers manuels qualifiés<sup>188</sup>. Si peu de jeunes appréhendés de plus de quinze ans se déclarent sans profession, ce qui ne signifie pas pour autant qu'ils travaillent régulièrement, les déclarations faites montrent une forte surreprésentation des métiers manuels ayant des degrés de qualification allant de sans (manœuvres, porte-mortier, « garçon de ... ») à moyen (ramoneur, menuisier, serrurier, etc.) et qui relèvent dans leur écrasante majorité soit de l'industrie ou de l'artisanat (métallurgie, machines, bois et textiles) soit des services, mais toujours dans des tâches subalternes (cocher, domestique, portier, garçon de café, etc.).

En revanche, l'examen des peines prononcées montre leur durcissement sur la période considérée lors même que le nombre d'affaires diminue (Tableau 7). Cela signifie que les affaires qui vont jusqu'au tribunal sont plus graves et que les « vols de lapins » n'y sont plus jugés comme en 1872. En conséquence, les petites affaires liées à la délinquance juvénile des moins de seize ans sont traitées par d'autres voies. En premier lieu par le Tribunal de police (qui peut prononcer jusqu'à des arrêts de prison), ce que confirme le plus grand recours aux détentions administratives (Tableau 8), et, en second lieu, « par la mise en place d'une filière de protection de l'enfance ». Parallèlement, l'idée qu'il y a des « inconvénients [...] à mettre trop tôt l'enfant en contact avec le gendarme »<sup>189</sup> est progressivement admise. Quant aux comparutions au Tribunal criminel, elles deviennent de plus en plus rares et concernent généralement des affaires de vols « qualifiés », c'est à dire organisés et multiples, pour des adolescent de dix-sept ans et plus.

---

<sup>184</sup> AEG Jur Pen O, 1897, procédure 13024.

<sup>185</sup> AEG Jur Pen O, 1897, procédure 13007.

<sup>186</sup> AEG Jur Pen O, 1897, procédure 13010.

<sup>187</sup> AEG Jur Pen O, 1897, procédure 13024.

<sup>188</sup> Martine Ruchat, *Le sacrifice de l'ombre. Une histoire de l'éducation correctionnelle au XIX<sup>e</sup> siècle à Genève*, thèse en Sciences de l'éducation, Université de Genève, 1990, pp. 217-220.

<sup>189</sup> E. Martin, rapporteur, « Rapport de la sous-commission chargée d'examiner la question de l'application du règlement sur la discipline en dehors de l'École », Genève, 10 juin 1914, AEG DIP 1985 va 5.3.45.

**Tableau 8 : Mouvement des entrées des mineurs de 10 à 15 ans à la prison Saint-Antoine à Genève<sup>190</sup> entre 1885-1914<sup>191</sup>**

10-15 ans	Relaxés, acquittés, non lieux		Libérés avec ou sans caution		Détenue administrative		Détenue préventive		Condamnations	Puissance paternelle <sup>192</sup>		En attente	Total		
<b>1885-1889</b>	60	50%	5	4%	7	6%	15	13%	4	3%	27	23%	2	2%	120
<b>1890-1894</b>	92	56%	11	7%	9	5%	14	9%	1	1%	37	23%	0	0%	164
<b>1895-1899</b>	69	76%	2	2%	2	2%	5	5%	0	0%	11	12%	2	2%	91
<b>1900-1904</b>	40	53%	5	7%	15	20%	7	9%	0	0%	5	7%	4	5%	76
<b>1905-1909</b>	44	37%	25	21%	26	22%	7	6%	2	2%	9	8%	6	5%	119
<b>1910-1914</b>	48	56%	12	14%	18	21%	6	7%	1	1%	0	0%	0	0%	85

Pour les plus de seize ans, l'observation du mouvement des entrées à la principale prison de Genève ne laisse guère entrevoir une quelconque recrudescence de la criminalité (Tableau 9). Certes, le passage dans ce lieu des jeunes hommes et jeunes filles augmente mais pas de manière disproportionnée par rapport à l'augmentation de la population genevoise. En outre, la part des enfants et des mineurs en général décroît, passant de 33,6% à 30,8% de la population du canton entre 1880 et 1910<sup>193</sup>. Ce recul des moins de 20 ans est dû au fait que l'immigration, principale cause de la croissance démographique genevoise, repose majoritairement sur l'apport d'individus adultes. Entre 1895 et 1899, « l'augmentation du nombre des mineurs est moitié moindre que celle des adultes », soit 7,5 % contre 14 à 15%<sup>194</sup>.

**Tableau 9 : Mouvement des entrées des adolescents de 16 à 20 ans par genre à la prison Saint-Antoine à Genève entre 1885-1914<sup>195</sup>**

	hommes	femmes	total
<b>1885-1889</b>	585	141	726
<b>1890-1894</b>	730	113	843
<b>1895-1899</b>	758	119	877
<b>1900-1904</b>	777	81	858
<b>1905-1909</b>	835	97	932
<b>1910-1914</b>	952	131	1'083

Quant à l'origine nationale des 255 condamnés de dix à vingt ans pour la période 1872-1912 (cf. supra Tableau 7), elle ne confirme en rien les discours sur la prétendue dangerosité supérieure des étrangers et a fortiori des jeunes. Certes, les étrangers sont légèrement surreprésentés sur l'ensemble de la période (42%), mais les confédérés leur

<sup>190</sup> Il s'agit de la principale prison de Genève, celle où passe la très grande majorité des personnes arrêtées et détenues, tant en préventive qu'après une condamnation. La prison de l'Evêché est nettement plus petite et il n'en a pas été tenu compte ici à cause des risques de doublons liés aux transferts qui s'opéraient entre les deux prisons.

<sup>191</sup> Source : *Rapports sur la gestion du Conseil d'Etat du Canton de Genève*, Genève, 1886-1915.

<sup>192</sup> Héritage du droit civil de l'Ancien Régime, elle donne pouvoir au père de mettre en détention son enfant pour mauvaise conduite grave. Archaïque, la puissance paternelle disparaît progressivement.

<sup>193</sup> Paul Bairoch et Jean-Paul Bovée (avec la coll. de Jean Batou), *Annuaire rétrospectif de Genève*, vol. I : *statistiques économiques et sociales pour la période 1815-1914*, Université de Genève, 1986, p. 26.

<sup>194</sup> Bureau central de statistique, *Le recensement cantonal de 1899*, Genève, Imprimerie de la Tribune de Genève, 1900, p. 7.

<sup>195</sup> Source : *Rapports sur la gestion du Conseil d'Etat du Canton de Genève*, Genève, 1886-1915.



disputent la première place (33%), puis viennent les Genevois (25%). Somme toute, cela paraît normal en croisant la catégorie socioprofessionnelle des condamnés avec leur origine nationale : les étrangers et les confédérés nombreux dans les classes populaires sont donc nombreux à se retrouver devant les juges.

Ainsi plus que la dangerosité réelle de la jeunesse, et ici des mineurs, ce sont les formes et les pratiques de la sociabilité de celle-ci, comprises comme potentiellement, plus qu'effectivement dangereuses, et la question de la reproduction de familles « immorales » au sein de la société qui inquiètent les autorités et les élites. Hormis les délits (vols et autres), les agrégations informelles et les détournements de fonction de certains lieux, l'usage de la violence physique et le défi de l'autorité des adultes constituent les autres signes sociaux d'une jeunesse – populaire – « mal éduquée ».



## Chapitre 6

### Le déploiement initial de la forme scolaire

#### *Avec et contre les parents*

Ce sont les parents que les autorités politiques et scolaires rendent responsables en premier lieu des agissements de leurs enfants et, d'une façon certes très incantatoire, elles les somment d'intervenir régulièrement. Pourtant, même si les enfants des classes populaires paraissent livrés à eux-mêmes, et même « abandonnés » dans la rue comme les élites se complaisent à le dire, la réalité apparaît plus complexe. A l'instar de ce que Farge et Revel ont montré pour les quartiers populaires de Paris au XVIII<sup>e</sup> siècle<sup>196</sup>, les enfants ne sont pas totalement sans surveillance et une certaine bienveillance collective les entoure. D'ailleurs, les contemporains sont conscients de cette réalité puisqu'en 1912, certains tentent de qualifier le vagabondage pour ne pas mettre tous les enfants fréquentant la rue dans le même panier et pour tenir compte des conditions sociales de leur vie familiale :

[...] tel autre, muni d'une tartine [à l'heure du goûter], sera autorisé, pour des raisons diverses, l'exiguïté du logement parfois, à prendre ses ébats dans la rue. [...] il est évidemment exposé à toute la polissonnerie ambiante, [...] mais il n'erre pas ça et là, à proprement parler il ne vagabonde pas. Tout autre est l'attitude de l'enfant qui vagabonde : il quittera son quartier, il poussera une reconnaissance à travers la ville ou vers les terrains vagues ; loin des siens et de la rue coutumière, le vertige des polissonneries le saisit et l'entraîne ; il entendra les leçons des pires initiateurs...<sup>197</sup>

Si les traces d'une telle surveillance collective sont rares, il en existe cependant d'autres, comme dans le cas de ce petit mendiant de sept ans en 1889 :

Lequel a été vu mendier dans la rue de la Croix d'Or où il faisait le boiteux en quêtant les passants ; lorsqu'ils ont voulu l'amener au poste il a poussé de grands cris ce qui a occasionné un attroupelement devant le poste<sup>198</sup>.

Bien que nombre de familles en situation précaire soient « sous surveillance » des autorités et des sociétés philanthropiques à qui cette tâche est déléguée par voie légale<sup>199</sup>, cela n'empêche nullement certains parents appartenant à ces classes de défendre leurs enfants face à l'institution scolaire quand ils estiment que certaines limites sont dépassées dans le traitement de leur enfant. La violence physique et le mépris à l'égard

---

<sup>196</sup> *Logiques de la foule. L'affaire des enlèvements d'enfants. Paris 1750*, Paris, Hachette, 1998, pp. 87-120.

<sup>197</sup> E. Groscurin, *Rapport de la sous-commission chargée d'examiner le Projet de règlement concernant la discipline en dehors de l'école*, Genève, 26 mai 1912, p. 4, AEG DIP 1985 va 5.3.136.

<sup>198</sup> AEG JP dossier Ga 3.244.

<sup>199</sup> Au titre de la loi sur l'enfance abandonnée (1892).

de l'élève, du moins quand ils franchissent les limites de ce qui semble alors acceptable, suscitent des plaintes de la part des parents<sup>200</sup>. On comprend ainsi pourquoi, un inspecteur dans son discours de fin d'année n'hésite pas à appeler les parents à faire confiance à l'école et à ses membres. De ce fait, il soulève la question centrale de l'institutionnalisation de l'école obligatoire en enjoignant les parents de ne pas saper le crédit et l'autorité du maître, car c'est bien sur lui que repose de manière indissociable la légitimité et le bon fonctionnement de l'institution :

N'acceptez pas sans contrôle les dires, les réclamations et les plaintes de jeunes coupables qu'une punition a exaspérés. Informez-vous ; allez auprès du maître lui-même et vous pourrez, presque chaque fois, vous convaincre que cette punition que vous trouviez injuste ou excessive était, au contraire, juste et méritée. Mais surtout gardez-vous, comme d'un crime véritable, de critiquer, de blâmer, devant vos enfants, la conduite et les agissements de l'instituteur : vous ruineriez sans retour son indispensable autorité<sup>201</sup>.

Si certains parents essayent de défendre leur enfant face à l'autorité scolaire ou accordent peu de légitimité à l'école en général<sup>202</sup>, d'autres inversement font appel à ces autorités, et avant tout aux autorités policières cette fois, pour les aider à remettre leur progéniture sur le droit chemin. Dans cette seconde situation, c'est généralement la mère qui fait la démarche afin que l'Etat intervienne pour « dresser » et « faire obéir » le mineur, qui en règle générale est un garçon ayant dépassé l'âge de quinze ans. Ces recours indiquent logiquement une crise maximale de l'autorité parentale, et notamment du père ou de son absence, – une des formes essentielles de la discipline traditionnelle dans la famille – au sein du foyer face à un adolescent semblant faire ce que bon lui semble :

Il est de toute nécessité que cet enfant soit placé au plus vite possible, pour le soustraire du danger qu'il encourt toujours davantage, en vivant ici sans travailler et sans rien apprendre et en fréquentant de la mauvaise compagnie. Je suis malheureusement impuissante pour le faire obéir, le faire marcher, d'autant plus que je ne suis pas secondée par mon mari, qui ne veut pas s'en occuper, l'enfant ne lui appartenant pas. Du reste il est toujours malade qui [sic] pourrait rien faire avec mon garçon qui est plus fort que lui et moi<sup>203</sup>.

Face à l'impossibilité d'utiliser la force physique pour ramener le jeune homme à un meilleur comportement, c'est directement son placement en institution qui est demandé ici. Sans toujours aller aussi loin, d'autres parents attendent une intervention ponctuelle de la police dans le but espéré de couper l'adolescent de ses mauvaises fréquentations qui sont rendues responsables du fait qu'il côtoie des prostituées, commet de petits larcins ou encore participe à des rixes<sup>204</sup>. Nonobstant l'insistance sur les « mauvaises » fréquentations qui sert à disculper quelque peu la famille, la démarche de recours à la

---

<sup>200</sup> Voir par exemple *Procès-verbaux de la commission des inspecteurs*, Genève, 20 août 1873, AEG IP Gd 8 ; Réponse des parents Graf à l'avis d'absence de Mlle Basifolier, régente, Genève, 14 février 1900 AEG IP Go 1 ; *Procès-verbaux de la conférence des inspecteurs primaires*, Genève, 24 mars, 1914, AEG DIP 1990 16.83.

<sup>201</sup> Munier, inspecteur des écoles primaires, « Rapport sur la marche des écoles primaires 1898-1899 », Genève, 1<sup>er</sup> juillet 1899, AEG DIP 1988 22.12.1

<sup>202</sup> Cf. supra partie IV, introduction.

<sup>203</sup> Lettre de Mme Voilliet au Directeur de la Police centrale, Genève, 11 janvier 1888, AEG JP dossier Ga 3.268.

<sup>204</sup> « Rapport de l'agent de sûreté Miagre », Genève, 25 avril 1888, AEG JP dossier Ga 4.299.

police de la part des parents permet surtout de comprendre que le comportement de l'adolescent met en danger le groupe. En effet pour les familles confédérées ou étrangères, des attitudes délictueuses peuvent se solder par une expulsion du canton qui, s'il elle n'est pas exécutée, entraîne la clandestinité. Ainsi, le recours à l'Etat sert également à prévenir la mise en cause de la responsabilité parentale. Parallèlement, les parents reprochent principalement à leur progéniture de rompre le consensus qui veut que chaque membre de la famille en âge de le faire participe au revenu du foyer. Bien que relevant de logiques internes aux familles et à leurs voies d'existence, de telles attitudes apportent des cautions venues « d'en bas » aux milieux philanthropiques qui prônent une action plus forte et intrusive dans les familles des classes populaires sous le double argument « de sauver les enfants » et de combattre les causes du vice et du crime.

En ce début de XX<sup>e</sup> siècle, ce combat passe par une bataille sur l'hygiène corporelle conduite par le Service médical des écoles. Les rapports officiels se réjouissent ainsi de l'extension de l'équipement des douches scolaires, instaurées pour la première fois en 1894<sup>205</sup>, à toutes les nouvelles écoles construites depuis lors et de la progression de leur fréquentation. Bien que la politique hygiéniste des autorités scolaires s'inscrive avec force et constance à partir de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle dans une volonté « normalisante et socialisante » (postures imposées par le travail scolaire et son mobilier, la gymnastique, l'éducation morale en général)<sup>206</sup>, la politique officielle du DIP reste néanmoins celle de la persuasion « sauf s'il y a nécessité absolue au point de vue hygiénique ». Par ailleurs, les maîtres tendent à ne pas trop insister<sup>207</sup>. Certains enseignants primaires faisant visiblement preuve d'une tolérance excessive, le corps enseignant est plus d'une fois rappelé officiellement à plus de vigilance en la matière<sup>208</sup>. En revanche, le DIP refuse d'imposer strictement la douche à tous les élèves sans exception, hormis sur présentation d'un certificat médical, comme le préconise pourtant le médecin chef des écoles<sup>209</sup> dès 1912. Au nom toujours de la préservation de la santé physique du groupe face aux récalcitrants – « toujours les mêmes, en général ceux qui auraient besoin le plus d'un bain », selon l'avis du médecin chef – celui-ci tente encore une fois d'imposer la seule dispense sur avis médical en 1915<sup>210</sup>, sans plus de succès cependant.

Alors que la délinquance des jeunes ne progresse pas et que le vagabondage régresse fortement entre le dernier tiers du XIX<sup>e</sup> siècle et la Première Guerre mondiale, la jeunesse, dans ses franges populaires, continue néanmoins à faire l'objet d'une volonté accrue de conformation aux normes de sociabilité dominantes. Pour les plus

---

<sup>205</sup> Cette innovation est le fruit de l'intervention personnelle de l'architecte Krafft, qui est aussi membre de la société d'Utilité publique de Genève. Sa proposition est favorablement reçue et six mois après le DIP passe à l'action en équipant une première école en Ville de Genève (au boulevard James-Fazy à Saint-Gervais, quartier traditionnellement populaire) (cf. Emilia Carrupt, « *Mens sana in corpore sano* ». *L'hygiène à l'école primaire 1860-1920 : l'exemple genevois*, mémoire de diplôme en Histoire économique et sociale, Université de Genève, 1992, p. 140 ; Eléonore Zottos, *Santé, jeunesse ! Histoire de la médecine scolaire à Genève : 1884-2004*, Genève, SSJ- La Criée, 2004, p. 38).

<sup>206</sup> Sur ces aspects de la forme scolaire à Genève cf. Emilia Carrupt, « *Mens sana in corpore sano* ». *L'hygiène à l'école primaire 1860-1920 : l'exemple genevois*, mémoire de diplôme en Histoire économique et sociale, Université de Genève, 1992 ; et sur les développements de la médecine scolaire spécifiquement cf. Eléonore Zottos, *Santé, jeunesse ! Histoire de la médecine scolaire à Genève : 1884-2004*, Genève, SSJ- La Criée, 2004.

<sup>207</sup> DIP à M. L. de Candolle, président de la Société des Arts, Genève, 28 février 1911, AEG DIP 5.3.32.

<sup>208</sup> *Rapport sur la gestion du Conseil d'Etat pendant l'année 1903*, Genève, 1904, p. 48.

<sup>209</sup> Dr Rilliet, médecin-inspecteur chef des écoles, *Rapport sur l'état sanitaire dans les écoles pendant l'année 1912-1913*, Genève, 1913, AEG DIP 1985 va 5.3.48.

<sup>210</sup> Le médecin inspecteur-chef des écoles, *Rapport sur l'état sanitaire dans les écoles pendant l'année 1914-1915*, Genève, 1915, AEG DIP 1985 va 5.3.74.

« récalcitrants », c'est l'éducation correctionnelle par la privation de la liberté et la mise au travail qui se charge de la besogne, tandis que pour tous les autres, c'est avant tout l'école et surtout la forme scolaire avec son extension (temps et espace) qui s'en charge graduellement. En effet, la bataille de l'absentéisme étant en passe d'être gagnée au début du XX<sup>e</sup> siècle<sup>211</sup>, le DIP renforce son contrôle sur les arrivées tardives, ce qui a pour effet d'élever d'un cran l'exigence de conformité scolaire<sup>212</sup> :

Mmes les maîtresses et MM. les maîtres se déclarent assez satisfaits de la conduite et de la régularité : la principale cause de la majorité des absences a été une épidémie de scarlatine bénigne circonscrite à quelques quartiers. Néanmoins, il ne semble pas que l'entrée en classe portée à 7 ½ heures ait diminué de beaucoup le nombre des arrivées tardives, ce qui tendrait à prouver que l'inexactitude de certains enfants est surtout le fait de la négligence des parents et qu'il s'agit dans bien des cas d'une habitude prise, de la plus regrettable et de la plus invétérée des habitudes. L'écolier peu ponctuel deviendra difficilement l'homme soucieux d'accomplir strictement son devoir journalier et de faire honneur à ses affaires<sup>213</sup>.

Il est vrai que l'usage du temps et le rapport à l'école qu'entretiennent certaines familles a de quoi surprendre et paraître a priori complètement incompréhensible pour les enseignants. Comme dans le cas ci-dessous où les résistances à l'obligation et à la discipline scolaires (douches, horaires, travail) semblent encore s'exprimer de manière radicale, mais rare à cette époque :

Mercredi après-midi les 2 élèves Mulatier ne sont pas venus à l'école parce que nous avions les douches. Vendredi matin ils ne sont [pas] venus sous prétexte que leur maman était malade. Aujourd'hui samedi ils ne sont pas venus ; ce matin Arnold Ritter a été les chercher 2 fois ; ils n'étaient pas levés ; à 10 heures la maman a répondu qu'elle avait besoin d'eux pour aller leur acheter un costume. A 1 ½ heure [13h30] comme ils n'étaient pas en classe j'ai envoyé Arnold et la maman a répondu que Charles [9 ans ½] et Fernand [11 ans ½] ne voulaient pas aller à l'école. Ils n'avaient pas encore dîné à 1 ½ h. [,] ce qu'il y a de plus ennuyeux, c'est qu'ils sont constamment dans la rue à vagabonder lorsqu'ils ne viennent pas à l'école. Hier à 5 heures, ils étaient dans la rue Rousseau, ils avaient chacun une cigarette allumée à la bouche<sup>214</sup>.

Le regard porté sur cette famille par l'institutrice qui écrit cette lettre à l'inspectrice circonscrit bien ce que Martine Ruchat a justement appelé le « délit de mauvaise éducation » qui permet de surveiller le quotidien des gens. Son acte légal de fondation est la loi sur l'enfance abandonnée qui a servi de cadre pour développer la lutte contre

---

<sup>211</sup> D'autres pays, et villes notamment, connaissent un grand déficit de respect de l'obligation scolaire. Ainsi à Paris au début du XX<sup>e</sup> siècle, Michelle Perrot estime que sur 200'000 enfants en âge de scolarité environ 45'000 (environ 25%) ne sont tout simplement pas scolarisés (« La fin des vagabonds », *L'Histoire*, n°3, juillet-août 1978, p. 29).

<sup>212</sup> En 1910, cinq de ces « récalcitrants » sont envoyés à la colonie de Serix-sur-Oron (maison de correction) (cf. Martine Ruchat, « "Récalcitrants, rebelles et vicieux" : les figures de l'intolérable à Genève dans la seconde moitié du 19<sup>ème</sup> siècle », in Mauro Cerutti et Charles Heimberg, *Pour une histoire des gens sans histoire*, Genève, 1995, p. 143).

<sup>213</sup> Dussoix, inspecteur écoles primaires, Rapport sur la marche des Écoles primaires de la Ville de Genève pendant l'année scolaire 1903-1904, Genève, 5 juillet 1904, AEG DIP 1988 22.12.1.

<sup>214</sup> Lettre de Waradal, régente, à l'inspectrice, Genève, 23 avril 1911, AEG IP Go 3.

les parents dits « négligents »<sup>215</sup>. Or, ces échanges, aux intérêts parfois contradictoires, entre parents des classes populaires et autorités, s'expliquent évidemment par le fait que l'enfant a accédé au statut de bien social. Il ne saurait donc être laissé à dans seule dépendance de l'espace privé, et c'est pourquoi l'école primaire publique obligatoire se trouve fondamentalement dans une double posture : d'une part compléter l'éducation familiale et d'autre part lutter contre celle-ci dans ce qu'elle a de plus contraire aux valeurs dominantes. L'inspecteur Charles Vignier exprime bien en 1902 cet enjeu essentiel de l'école primaire :

Nombreux sont les enfants qui ne peuvent recevoir chez leurs parents les notions d'ordre, de propreté, de décence : il importe donc que l'école se charge de cette tâche et l'accomplisse avec dévouement et compétence. Alors seulement l'Ecole primaire sera appréciée à sa juste valeur et les énormes sacrifices consentis par l'Etat et la Commune, ne le seront pas en vain, car ils contribuent au bonheur des générations futures<sup>216</sup>.

D'où la volonté des responsables de l'école publique d'amener les parents à se conformer aux normes et aux codes exprimant les exigences de l'institution scolaire à leur égard<sup>217</sup>, c'est-à-dire finalement à s'y soumettre, afin d'assurer la cohérence éducative souhaitée selon les normes promues par les élites sociales :

S'il est vrai que l'éducation a pour but de faire autant que possible de l'individu un instrument de bonheur pour lui-même et pour ses semblables, de donner à l'élève la volonté et les moyens de parvenir à la perfection dont il sera un jour susceptible, il est de toute nécessité que la famille prête son concours à l'école. Il faut que la famille et l'école, ces deux milieux où se donne l'éducation, se complètent réciproquement, que l'influence de l'une vienne accentuer celle de l'autre. Il faut que la famille exerce, comme l'école, cette action régularisatrice, qui profite aux études aussi bien qu'à l'éducation ; il faut que dans la famille comme à l'école, la vie soit assujettie à un programme qui inculque en quelque sorte à l'esprit l'idée de l'ordre, le respect de la règle, l'amour de la discipline<sup>218</sup>.

Ainsi l'enjeu de la conformation des parents aux normes scolaires est essentiel, et les contemporains l'ont bien compris à leur manière mais, comme l'affirme un inspecteur des écoles primaires, « l'école n'est pas omnipotente » et ainsi « ses enseignements sont renforcés, contrariés et abolis parfois, malheureusement, par les influences extérieures ». Dès lors, comme le souligne toujours le même inspecteur, il est impératif que « la famille, l'entourage de l'enfant, agissent dans le même sens qu'elle, si, pénétrés de son

---

<sup>215</sup> Martine Ruchat, *L'oiseau et le cachot : naissance de l'éducation correctionnelle en Suisse romande, 1800-1913*, Genève, Zoé, 1993, p. 195.

<sup>216</sup> « Rapport sur la marche des écoles de la commune du Petit-Saconnex pendant l'année scolaire 1901-1902 », Genève, 6 juillet 1902, AEG DIP 1988 22.12.1.

<sup>217</sup> Jean-Christophe Bourquin montre un mouvement similaire d'imposition progressif de ces normes face aux familles pour les cantons de Fribourg et de Vaud entre le milieu du XIX<sup>e</sup> siècle et jusqu'à la Première Guerre mondiale. Dans les trois cas « l'institutionnalisation » de l'école publique et obligatoire progresse durant cette période au sens où son principal indicateur, l'absentéisme, régresse continuellement durant cette période (« Normes étatiques et normes locales : contrôle et répression des absences scolaires dans les statistiques fribourgeoises 1850-1912 », in Rita Hofstetter, Charles Magnin, Lucien Criblez, Carlo Jentzer (ed.), *Une école pour la démocratie. Naissance et développement de l'école primaire en Suisse au 19<sup>e</sup> siècle*, Berne, Peter Lang, 1999, pp. 217-226).

<sup>218</sup> Charles Vignier, inspecteur écoles primaires, « Rapport sur la marche générale de l'école primaire des Pâquis (garçons) pendant l'année 1906-1907 », Genève, 9 juillet 1907, AEG DIP 1988 22.12.1.

bon vouloir, les pères et mères acceptent comme preuve de sollicitude des leçons morales données à leurs enfants, l'influence de l'éducation scolaire est décuplée<sup>219</sup>. Toutefois loin de travailler seulement pour le compte d'autrui, l'école publique en tant qu'institution est directement intéressée à la réalisation pratique de ces valeurs morales qu'elle participe à imposer car son crédit, son autorité et sa légitimité sociale, et a fortiori celles de son personnel, en dépendent. C'est pourquoi les autorités scolaires demandent expressément le concours des parents dans cette opération de légitimation sociale car pour rappeler efficacement à l'ordre les enfants « pénibles », il est nécessaire que « la punition donnée à l'école [soit] toujours confirmée à la maison ». En outre, « les parents ne s'intéressent pas suffisamment à ce que fait l'enfant à l'école » et comme, « ils ne savent pas toujours éviter les paroles imprudentes qui nuisent à leur autorité en affaiblissant celle du maître », ils entretiennent le désordre dans l'institution<sup>220</sup>. Non seulement, l'école exige légalement des parents de se conformer à des normes d'hygiène et de comportement à travers leurs enfants mais, en outre, elle leur demande de les interioriser afin de lui en rendre raison face à leur progéniture. Il n'empêche, l'imposition de ces normes ne va pas sans mal ni sans une répétition inlassable des exigences scolaires en la matière :

On remarque à chaque rentrée des classes, particulièrement à celle du mois d'août, un certain relâchement dans la tenue et la toilette, chez les garçons comme chez les jeunes filles. Les bonnes habitudes d'ordre et de propreté acquises à l'école se perdent pendant les vacances, et il faut quelquefois plusieurs semaines pour remettre les enfants au pas. [...] Qu'ils [parents] nous permettent de leur dire que pauvreté et saleté sont deux, que la première peut aller sans l'autre. La pauvreté sale repousse la sympathie, la pauvreté qui se respecte jusque dans son apparence est respectée à son tour<sup>221</sup>.

A ces impératifs « civilisationnels » et sociaux fondamentaux s'ajoutent ceux d'ordre économique auxquels, même indirectement, l'école « populaire » prépare indéniablement. Ordre et progrès social riment alors essentiellement avec discipline et travail :

C'est en accomplissant jour par jour, ponctuellement, la petite tâche qui lui est judicieusement imposée qu'il se formera à la méthode dans le travail sans laquelle les oeuvres humaines ne seraient que vaine confusion. Par toutes les manifestations qui nous semblent parfois puérides, se révèlent les dispositions favorables ou contraires qu'il s'agit d'encourager ou de détruire. Et l'on ne saurait en développer de meilleures que l'esprit d'ordre, de volonté, de persévérance<sup>222</sup>.

Au bout du compte, l'éducation scolaire diffère dans le temps la participation économique des enfants<sup>223</sup>, au profit de ce qui est compris comme une fructuation d'un

---

<sup>219</sup> « Rapport sur la marche des écoles primaires et complémentaires du groupe boulevard James-Fazy, rue Necker et Cromptes pendant l'année scolaire 1906-07 : Division supérieure 5e et 6e années », Genève, juillet 1907, p. 3, AEG DIP 1988 22.12.1.

<sup>220</sup> *Rapport sur la marche des écoles de Plainpalais pendant l'année scolaire 1896-1897*, Genève, 1897, AEG DIP 1988 22.12.1

<sup>221</sup> *Ibidem*.

<sup>222</sup> « Rapport sur la marche des écoles primaires et complémentaires du groupe boulevard James-Fazy, rue Necker et Cromptes pendant l'année scolaire 1906-07 : Division supérieure 5e et 6e années », Genève, juillet 1907, p. 3, AEG DIP 1988 22.12.1.

<sup>223</sup> Cf. l'interdiction du travail des enfants par la Loi fédérale sur les Fabriques de 1877.



capital humain dont les dividendes individuels, économiques et sociaux escomptés valent l'investissement consenti. Ainsi, entre 1875 et 1910, les dépenses d'exploitations de l'école primaire passent de 7 à 11 % des dépenses ordinaires de l'Etat cantonal, sans compter la construction des nouveaux bâtiments scolaires rendus nécessaires par l'augmentation rapide des effectifs<sup>224</sup>.

### *L'allongement du temps scolaire (1887-1911)*

L'approfondissement et l'extension de la forme scolaire tendent à régler au plus et au mieux la jeunesse dans son ensemble – mais surtout celle des classes populaires – afin de sauvegarder l'ordre social et le progrès social des deux plus grands dangers qui les menacent : le crime et le désordre social (débouchant sur l'anarchie et sur la révolution), auxquels les graves troubles liés aux luttes ouvrières du début du XX<sup>e</sup> siècle semblent donner corps.

L'extension de la forme scolaire passe par un allongement du temps scolaire et une multiplication des usages de l'espace scolaire. Le temps de l'école, ou de la classe plus proprement dit, est strictement réglementé. Certes, les horaires et le temps scolaires sont relativement lourds. L'année scolaire compte entre 42 et 46 semaines et on va à l'école primaire pour un nombre d'heures hebdomadaire variant de 25 à 35 heures (en moyenne de 30 à 33 heures)<sup>225</sup>. Pourtant l'enfant des classes populaires de sept à treize ans vivant dans l'agglomération urbaine peut voir son temps scolaire s'allonger de manière importante. Tout d'abord à la pause de midi en hiver, les cuisines scolaires, initiative privée mais rapidement subventionnée par le DIP, le nourrissent et l'encadrent, puis, après les leçons de l'après-midi, ce sont les classes gardiennes qui l'accueillent. Pendant les grandes vacances de l'été, c'est au tour des colonies de vacances de prendre le relais pendant plusieurs semaines, jusqu'à la prochaine rentrée... scolaire. On le voit, à l'école s'ajoutent d'autres lieux, parfois insérés dans le bâtiment scolaire, dans lesquels la forme scolaire se reproduit avec plus ou moins de force à destination des enfants du « peuple » essentiellement. Parallèlement, les bâtiments scolaires qui sont alors construits, véritables « palais scolaires » incarnant la puissance publique et le souci de l'Etat pour l'éducation « populaire », marquent un approfondissement des tâches de l'école obligatoire publique dont témoigne la différenciation de l'espace scolaire par la dévolution de certaines de ses parties à des activités spécifiques (salles de travaux manuels, cuisines, réfectoires, salles de gymnastique, douches, préaux couverts puis musées scolaires). Comme l'analysent Charles Magnin et Marco Marcacci, « dans cette perspective, la localisation, l'orientation et l'organisation de l'école doivent être soigneusement étudiées pour répondre à diverses exigences. Il s'agit surtout d'éviter des voisinages malencontreux au point de vue sanitaire et moral. Le territoire scolaire se trouve ainsi nettement délimité, la conception et l'agencement de cet espace traduisant en outre des préoccupations hygiéniques et disciplinaires, aussi bien que pédagogiques. Eclairage, aération et chauffage, sécurité des personnes, circulation aisée et surveillance facile deviennent autant d'exigence nouvelles imposées aux architectes et aux constructeurs d'écoles »<sup>226</sup>. Ce bref aperçu schématique montre bien le résultat d'une évolution qu'il nous faut maintenant détailler et analyser.

Le principe de la finalité sociale de ces organismes privés et publics s'exprime à travers une « offre de service » qui consiste en une prise en charge de l'enfant en

---

<sup>224</sup> Cf. infra partie VI, chapitre 21.

<sup>225</sup> Art. 37 de la loi sur l'Instruction publique de 1886.

<sup>226</sup> *Le Passé Composé. Images de l'école dans la Genève d'il y a cent ans*, Genève, Tribune Editions, 1987, p. 32.

échange de la possibilité de le discipliner culturellement (corps et esprit) autour des six valeurs essentielles que sont la patrie, le civisme, le mérite, le travail, l'ordre et la raison, et qui imprègnent entièrement la culture scolaire<sup>227</sup>. Toutes les institutions périscolaires (cuisines scolaires, classes gardiennes, colonies de vacances<sup>228</sup>) participent à la diffusion de ces valeurs en jouant habilement sur la dualité des fonctions. L'une est un service rendu aux familles des classes populaires en s'occupant de leurs enfants la journée, et en règle générale gratuitement, dans un environnement économique difficile où sans aucun doute plus d'un tiers des femmes de ces familles, souvent récemment arrivées à Genève, travaillent<sup>229</sup> pour de bas salaires. Un chiffre qui donne, par ailleurs, une idée de la précarité relative des ménages à Genève à cette époque. L'autre est un renforcement de l'emprise, par l'habitude imprimée par la répétition, et de la légitimité des modes de la civilité bourgeoise – ce qui inclut les modes de domination et les modalités de socialisation qui y sont corrélés – sur ces mêmes enfants via la forme scolaire<sup>230</sup>.

Les cuisines scolaires sont la première institution de ce type créée sur la base d'une initiative privée. Mais alors que les cuisines « populaires », dont la première se nomme déjà « Cuisines économiques et scolaires de Plainpalais » en 1881, sont ouvertes par les sociétés philanthropiques habituelles, les cuisines spécifiquement « scolaires » sont, elles, le fruit de la volonté des milieux francs-maçons, fortement liés aux radicaux. Lors du débat sur la loi sur l'Instruction publique de 1886, la prise en charge des réfectoires scolaires, ainsi que des classes gardiennes, achoppe sur les coûts excessifs que cela engendrerait. On craint alors que l'offre ne crée une demande en période de crise économique et de difficultés budgétaires, à la fois pour l'Etat cantonal et pour les communes chargées de les supporter financièrement<sup>231</sup>. Usant de la latitude laissée par l'article 72<sup>232</sup> de la nouvelle loi sur l'Instruction publique, les trois premières cuisines scolaires sont ouvertes dès 1887, puis le mouvement s'amplifie avec les créations successives de neuf nouvelles cuisines jusqu'en 1913<sup>233</sup>.

---

<sup>227</sup> Cf. infra partie V ; cf. également, pour la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, Charles Magnin et Marco Marccaci, *Le Passé Composé. Images de l'école dans la Genève d'il y a cent ans*, Genève, Tribune Editions, 1987, pp. 85-88.

<sup>228</sup> Il faut aussi y ajouter les écoles en plein air qui se développent alors.

<sup>229</sup> Ce chiffre est un minimum, en effet la part des femmes actives en 1888 représente déjà 35% de la population féminine totale, mineures comprises. Ce taux monte à 38% environ en 1910 (Paul Bairoch et Jean-Paul Bovée (avec la coll. de Jean Batou), *Annuaire rétrospectif de Genève*, vol. I : *Statistiques économiques et sociales pour la période 1815-1914*, Université de Genève, 1986, p. 51).

<sup>230</sup> Comme il y a un très fort soupçon que certains enfants vont aux cuisines scolaires mais pas à l'école, cela permet de comprendre en quoi l'offre de ces services n'est pas négligeable pour les familles populaires.

<sup>231</sup> Liliane Palandella, *Vive le parascolaire ! Entre l'école et la famille à Genève depuis 1886*, Genève, GIAP, 2006, pp. 26-32.

<sup>232</sup> « Les salles d'écoles ne peuvent être affectées à d'autres usages qu'à ceux de l'enseignement, sauf autorisation du Département donnée sur préavis de l'autorité municipale. L'autorité municipale peut néanmoins, lorsqu'elle le juge opportun, utiliser les bâtiments scolaires pour la création de classes gardiennes et de réfectoires scolaires ».

<sup>233</sup> Liliane Palandella, *Vive le parascolaire ! Entre l'école et la famille à Genève depuis 1886*, Genève, GIAP, 2006, pp. 45-49.

Tableau 10 : Activités des cuisines scolaires de 1895 à 1912<sup>234</sup>

Années	Durée en journées scolaires	Nombre moyen d'enfants	dîners	goûters
1895	363	300	27'571	
1900	695	830	56'575	21'831
1905	730	1'120	70'224	33'914
1910	697	1'104	64'702	23'826
1912	879	1'453	71'651	54'839

Fonctionnant durant l'hiver, avec une durée variable selon les années et la longueur de la saison froide (de la mi-novembre à Pâques en règle générale), les cuisines scolaires connaissent un indéniable succès que confirment à la fois le soutien financier de l'Etat dès 1893<sup>235</sup> (10% du produit du monopole de l'alcool<sup>236</sup>), confirmé légalement en 1895<sup>237</sup>, le nombre croissant de repas ou goûters servis (Tableau 10) et la création de nouvelles cuisines scolaires. S'il s'agit de nourrir les enfants qui ont « faim », les cuisines scolaires, comme l'analyse Geneviève Heller, servent également à « mener une action éducative sur tous les détails de la vie quotidienne » en inculquant aux enfants un comportement convenable et à créer de « meilleures habitudes qu'à la maison » car « les cuisines scolaires sont aussi des leçons de bonnes tenues, de politesse, de propreté » et l'apprentissage d'une frugalité raisonnée en matière de nourriture<sup>238</sup>. En outre, pour les filles « les cuisines scolaires ont encore un autre but. En les intéressant aux travaux du ménage auxquels elles ne peuvent pas participer chez elles, en coopérant en une certaine mesure à la préparation des repas, elles apprennent ces milles petits soins qui font la mère de famille vraiment digne de ce beau nom »<sup>239</sup>.

A l'inverse des cuisines scolaires, les classes gardiennes sont une structure étatique dès leur création en 1888 parce qu'elles sont comprises comme ayant un rôle plus clairement éducatif dont, en premier lieu, celui d'empêcher les enfants de vagabonder dans les rues en se substituant partiellement à la famille durant le temps où les parents sont indisponibles pour cause de travail. Comme aucune opposition ne se manifeste, la loi et le règlement d'application proposés par la Commission scolaire sont votés au pas de charge en dépit du fait que les deux tiers du traitement des maîtres incombent au canton contre un tiers pour les communes. La loi précise également que la fréquentation de ces classes peut être rendue « obligatoire pour les élèves dont la conduite donnerait lieu à des plaintes » (art. 2)<sup>240</sup>. La loi de 1895 aggrave encore le possible caractère disciplinaire des classes gardiennes en rendant leur fréquentation obligatoire pour les enfants âgés de moins de treize ans qui sont officiellement déclarés « privés de surveillance »<sup>241</sup>.

<sup>234</sup> Source : Document anonyme intitulé « Cuisines scolaires », Genève, s. d. [circa 1913], AEG DIP 1985 va 5.3.40, p. 10.

<sup>235</sup> Autrement, des collectes de dons en nature ou en argent sont périodiquement faites. Document anonyme intitulé « Cuisines scolaires », Genève, s. d. [circa 1913], AEG DIP 1985 va 5.3.40, p. 2.

<sup>236</sup> Instauré par la loi fédérale du 23 décembre 1883.

<sup>237</sup> Art. 43 bis alinéa d) de la loi du 26 octobre 1895.

<sup>238</sup> « Tiens-toi droit ». *L'enfant à l'école primaire au 19<sup>e</sup> siècle : espace, morale, santé. L'exemple vaudois*, Lausanne, Editions d'En bas, 1988, p. 192.

<sup>239</sup> Document anonyme intitulé « Cuisines scolaires », Genève, s. d. [circa 1913], AEG DIP 1985 va 5.3.40, p. 9.

<sup>240</sup> MGC, 28 avril 1888, pp. 586-589.

<sup>241</sup> Art. 43 bis alinéas b) & c) de la loi du 26 octobre 1895.

Ouvrant également avec un horaire étendu pendant les vacances, les classes gardiennes ordinaires fonctionnent seulement en hiver durant l'année scolaire, selon des modalités équivalentes à celles des cuisines scolaires (5 à 7 mois)<sup>242</sup>. A raison de quatre heures par jour (11h-13h, 16h-18h), les enfants-élèves jouent, chantent, lisent, se promènent, préparent leurs devoirs, dessinent et font des travaux manuels ou ménagers selon leur sexe<sup>243</sup>. Classe après la classe, les classes gardiennes prolongent longuement le temps scolaire pour ces enfants d'ouvriers, dans le but de les empêcher de devenir « vicieux » ou « rebelles ». Peut-être parce que leur attrait est moins évident que pour les cuisines scolaires, elles pâtiennent d'un début de fréquentation plus difficile, c'est-à-dire de plus de résistance, dans certaines communes<sup>244</sup>. En dépit de cela, elles connaissent un réel et croissant succès puisque les calculs effectués par Liliane Palandella montrent que le taux de fréquentation est de 8% des élèves scolarisés pour la dernière décennie du XIX<sup>e</sup> siècle et qu'il double pour se stabiliser à 15% en 1914<sup>245</sup>.

En octobre 1910, avec le soutien massif de l'Union des Instituteurs Primaires Genevois (UIPG) qui réclame, par ailleurs, une stricte application de l'obligation de fréquentation des classes gardiennes des enfants dits « sans surveillance »<sup>246</sup>, un nouvel horaire de soirée (18 à 20 heures) est ajouté, sous la condition que le nombre d'enfants soit suffisant. L'année suivante, le DIP examine la possibilité de les étendre au printemps, – ce qui aurait pour conséquence de faire fonctionner l'institution durant toute l'année –, en faisant valoir l'argument d'un vagabondage important des élèves à la sortie des leçons<sup>247</sup>. A l'automne 1911, le Conseil administratif de la Ville de Genève autorise à titre d'essai les inspecteurs du DIP à organiser des classes gardiennes de 16 heures à 18 heures dans chaque école, avant même l'ouverture de celles régulières d'hiver<sup>248</sup>. Enfin, les autorités scolaires orientent leurs efforts vers la lutte contre l'absentéisme ou l'irrégularité de fréquentation des classes gardiennes de la part des enfants inscrits en faisant valoir que les rigueurs de la loi sur l'obligation scolaire, qui vient d'être portée à quatorze ans révolus pour les enfants n'étant pas en école ou en apprentissage, sont également valables dans ce cas<sup>249</sup>.

En importance et au plan chronologique, les colonies de vacances constituent la dernière de ces institutions prolongeant directement la forme scolaire. Leur naissance et leur développement datent pour l'essentiel du début du XX<sup>e</sup> siècle. A nouveau, l'Etat met, dès 1908, la main au porte-monnaie pour subventionner ces initiatives privées issues d'horizons contrastés (comité de cuisines scolaires, sociétés philanthropiques, Eglises, etc.) et à la taille variable (de quelques dizaines à plusieurs centaines de

---

<sup>242</sup> « Les classes gardiennes, dont chacun se plaît à reconnaître l'utilité de première importance ont été ouvertes, non seulement pendant l'hiver, mais aussi pendant l'année scolaire toute entière [1898-1899], préservant ainsi, de plus en plus, des exemples fâcheux de la rue, les enfants qui manquent de surveillance de leur famille » (*Rapport sur la gestion du Conseil d'Etat pendant l'année 1899*, Genève, 1900, p. 92).

<sup>243</sup> Règlement de 1913.

<sup>244</sup> Sur le cas de la commune de Chêne-Bourg en 1897, cf. Liliane Palandella, *Vive le parascolaire ! Entre l'école et la famille à Genève depuis 1886*, Genève, GIAP, 2006, p. 50.

<sup>245</sup> *Ibid.*, p. 47.

<sup>246</sup> *Ibid.*, pp. 55-56.

<sup>247</sup> William Rosier, conseiller d'Etat DIP, au Président de la Commission de surveillance de l'enfance abandonnée, Genève, 18 mai, 1911, AEG DIP 1985 va 5.3.34 ; le Président de la Commission de surveillance de l'enfance abandonnée à William Rosier, conseiller d'Etat DIP, Genève, 19 mai 1911, AEG DIP 1985 va 5.3.34.

<sup>248</sup> William Rosier, conseiller d'Etat DIP, au Président du Conseil administratif de la Ville de Genève, Genève, 21 octobre 1911, AEG DIP 1985 va 5.3.34.

<sup>249</sup> William Rosier, conseiller d'Etat DIP, Circulaire sur les classes gardiennes, Genève, 20 novembre 1911, AEG DIP 1985 va 5.3.34.

participants). Généralement, toutes demandent une participation financière modique aux parents. La surveillance est principalement confiée à des bénévoles mais aussi à des régents assistés parfois de membres du clergé catholique ou de pasteurs, ainsi que de médecins<sup>250</sup>. Les colonies de vacances offrent une alternative aux classes gardiennes d'été et leur nombre, aussi bien que leur fréquentation, augmente régulièrement. En 1909, 927 enfants partent en colonies de vacances et, si l'année suivante ce chiffre descend à 537, il remonte à 1'001 en 1911. Et ce ne sont pas moins de 1'203 enfants qui partent en colonies durant l'été 1914<sup>251</sup>.

#### *La forme scolaire déborde (1913-1914)*

On l'a vu, depuis l'instauration de la scolarité obligatoire en 1872, et plus encore après 1886, l'emprise de l'école sur les enfants de six à treize ans progresse de manière continue (contrôle de l'absentéisme et du comportement). Ceux de quatorze et quinze ans y restent soumis partiellement à travers l'école complémentaire, voire même jusqu'à seize ans avec les nouveaux Cours professionnels commerciaux et industriels<sup>252</sup> qui, eux, scolarisent l'apprentissage dès leur ouverture en 1915. En 1911, la scolarité obligatoire à plein temps est allongée d'une année (de treize à quatorze ans) pour les enfants de l'agglomération urbaine afin de remédier quelques peu aux effets du retard scolaire (avec des sorties de la scolarité obligatoire dès la 3<sup>e</sup> ou la 4<sup>e</sup> primaire)<sup>253</sup>, ce qui évidemment entraîne un sursaut des résistances de la part des familles populaires et des patrons, mais celles-ci retombent vite. Les activités périscolaires complètent l'édifice en étirant dans le temps et l'espace, et au-delà de l'école *stricto sensu*, l'emprise de la forme scolaire sur les enfants en âge de scolarité obligatoire. Pourtant cela ne paraît pas encore suffisant. Le parachèvement de ce processus d'imposition et d'extension de la forme scolaire semble devoir se poursuivre jusqu'au seuil du logement des familles des classes populaires, car après l'enceinte scolaire, voilà que c'est la rue elle-même qui est visée, et ceci en dépit des multiples déclarations qui soulignent la primauté du choix parental dans l'éducation des enfants. Le projet d'instaurer officiellement une discipline – scolaire ! – « en dehors de l'école » doit remplir une fonction autre, non seulement punitive mais également préventive, cette fois.

Le texte constitutif qui est censé rendre pratique et officielle cette ambition est *Le règlement concernant la discipline en dehors de l'école*. Ce type de règlement n'est pas nouveau. Un premier texte concernant pour l'essentiel les mêmes dispositions avait déjà été promulgué dans le canton de Neuchâtel en 1876<sup>254</sup>. Entré en vigueur en 1913 à Genève et édicté en vertu de l'article 38 de la loi sur l'Instruction publique du 30 septembre

---

<sup>250</sup> Comme dans le cas des colonies de vacances de l'Espoir, la plus importante du moment (cf. *Colonies de Vacances de l'Espoir – 9<sup>me</sup> année*, Genève, 1912, AEG DIP 1985 va 5.3.40).

<sup>251</sup> DIP, *Statistiques* (1909), 1893-1914, p. 279, AEG IP Cp I ; *Rapport sur le gestion du Conseil d'Etat pendant l'année 1910*, Genève, 1911, p. 535 ; *Rapport sur le gestion du Conseil d'Etat pendant l'année 1911*, Genève, 1912, p. 591 ; *Rapport sur le gestion du Conseil d'Etat pendant l'année 1914*, Genève, 1915, p. 372.

<sup>252</sup> En effet, l'article 3 de la Loi instituant des Cours professionnels, commerciaux et industriels du 30 septembre 1911 stipule que « les apprentis et apprenties du commerce et de l'industrie et les jeunes gens qui sont au service d'autrui ou de leur parents, sans apprendre un métier déterminé, sont astreints à suivre, de 14 à 16 ans révolus, les cours professionnels commerciaux et industriels, s'ils ne reçoivent pas d'une autre manière une instruction reconnue équivalente par le Département de l'Instruction publique. Toutefois, les apprentis qui justifient, par un examen, qu'ils possèdent les connaissances générales et spéciales nécessaires à leur profession, peuvent être dispensés de tout ou partie de ces cours ».

<sup>253</sup> MGC, 22 mars 1911, p. 413.

<sup>254</sup> Voir intervention de M. Riolley, professeur à Neuchâtel, *Xe congrès de la Société des Instituteurs romands. Rapport sur les deux questions mises à l'étude* (août 1886), Porrentruy, Imprimerie Victor Michel, p. 37.

1911, ce règlement vise rien moins qu'à étendre à l'ensemble de l'espace public la relation subordonnée et codifiée de l'élève envers le maître d'école, mais dans son seul caractère éducationnel, relation qui était limitée jusque-là à l'enceinte de l'école publique ou privée :

L'action morale du corps enseignant, précaire jusqu'ici, parce que limitée à la vie des bâtiments scolaires, se prolongera dans le reste de la journée, plongera avec plus d'efficacité dans la vie réelle de l'enfant, car la maison même, la rue même, avec sa liberté relative, avec son intensité de suggestion, ont ici une influence essentielle<sup>255</sup>.

L'article premier du règlement énonce les valeurs mêmes de la civilité bourgeoise qui sont autant de buts éducatifs que l'on entend faire intérioriser aux enfants : le respect d'autrui, la politesse verbale et gestuelle, l'assistance aux plus faibles, la réputation de l'école, que l'élève représente désormais en permanence, et le refus de toute forme de violence physique<sup>256</sup> ainsi que le respect de la sacro-sainte propriété d'autrui<sup>257</sup>. Viennent ensuite toute une série d'interdictions liées à des pratiques réprouvées et à l'usage de l'espace public (de vagabonder, d'aller seul dans les cafés, au cinéma, de fumer, de colporter, de lancer des projectiles, de porter des armes (sic), d'écrire sur les murs, etc.), qui, nous renseignent en négatif sur certaines pratiques des enfants et des adolescents. Un véritable couvre-feu (20 heures en hiver et 21 heures en été) est instauré parce « qu'en empêchant les enfants de rôder à des heures tardives, on prévient le plus grand nombre de délits et des crimes commis par des mineurs »<sup>258</sup>. Une telle tentative n'est pas nouvelle. Depuis 1909 déjà, les policiers ont l'ordre de consigner les enfants vus dans la rue au-delà de 21 heures<sup>259</sup>.

Pour réaliser une telle ambition – une forme d'éducation morale totale<sup>260</sup> – l'article 4 enjoint que tous, ou presque, participent solidairement à l'application du dit règlement :

---

<sup>255</sup> Emile Groscurin, *Rapport de la sous-commission chargée d'examiner le Projet de règlement concernant la discipline en dehors de l'école*, Genève, 26 mai 1912, p. 3, AEG DIP 1985 va 5.3.136.

<sup>256</sup> Il arrive pourtant que des actes assez graves de violence physique se produisent qui ne concernent pas seulement des adolescents. Ainsi en pleine Première Guerre mondiale, un enfant de 10 ans crève l'œil d'un de ses camarades avec sa plume lors d'une rixe pendant la rentrée dans la classe après la récréation. Mais quand on connaît le motif de la dispute, des provocations répétées de la victime avec une photo de « boche » vis-à-vis d'un camarade français dont le père est alors au front en France, on comprend que c'est là une exception à cet âge et que les causes de cette violence relèvent de catégories de perception légitimes parce qu'empruntées à l'univers des adultes (guerre, nationalisme). D'ailleurs, le DIP considère cette affaire comme un accident et indemnise confortablement la famille de l'enfant qui a perdu un œil dans cet incident (J. Chevallet au Conseil d'Etat du canton de Genève, Genève, 27 décembre 1916, AEG DIP 1988 22.3.5 ; Edouard Lafontaine, inspecteur des écoles, *Rapport sur l'accident dont à été victime, en juin dernier, l'enfant Georges Chevallet, élève de l'école du Boulevard Carl Vogt*, Genève, janvier 1917, AEG DIP 1988 22.3.5).

<sup>257</sup> Phrase ajoutée sur la base de la proposition du directeur de l'enseignement primaire et de deux inspecteurs primaires afin qualifier de manière générale les délits possibles (Malche, Picker, Pesson, *Rapport sur le règlement hors de l'école et les règlements de police de Genève*, Genève, 20 janvier 1913, AEG DIP 1985 va 5.3.45).

<sup>258</sup> Albert Malche, directeur de l'enseignement primaire, à William Rosier, conseiller d'Etat DIP, Genève, 25 février 1914, AEG 1985 va 5.3.136.

<sup>259</sup> Paul Magnenat, conseiller d'Etat Justice et Police Genève, à William Rosier conseiller d'Etat DIP, Genève, 7 mars 1914, AEG 1985 va 5.3.136.

<sup>260</sup> Cette ambition n'est pas nouvelle. Face à l'analphabétisme et au poids des traditions encore toutes récentes de l'Ancien Régime, les révolutionnaires français ont imaginé que les fêtes civiques, l'action des militants auprès de la population, la presse partisane ainsi que la saturation de l'espace public par des symboles révolutionnaires constituaient une série de moyens pour éduquer politiquement les masses (cf. Mona Ozouf, *La fête révolutionnaire*, Paris, Gallimard, 1976).

parents, fonctionnaires cantonaux, autorités municipales et membres de la commission scolaire ou celle de la protection de l'enfance. Pourtant comme on pressent bien que cela sera difficile à concrétiser, il est prévu de confier spécialement cette tâche à des fonctionnaires du DIP. Et, en effet, la mise en application du règlement ne s'avère pas aussi simple que prévu. Tout d'abord le corps enseignant ne semble pas particulièrement prêt à ajouter cette nouvelle tâche à son travail ordinaire. Les maîtres demandent à n'être chargés que de la surveillance de leurs propres élèves, ce qui a pour conséquence de vider de tous sens l'ambition initiale du règlement<sup>261</sup>. Quant au Département de Justice et Police, il ne paraît guère empressé d'ajouter ces nouvelles fonctions à la charge des policiers<sup>262</sup>. Face à l'insistance du DIP, le corps de police obtient un compromis qui se résume à la récolte de renseignements sur les enfants, à leur transmission aux autorités scolaires et à l'application stricte du couvre-feu<sup>263</sup>, soit des tâches qu'il prend déjà en charge. En revanche, les comités de quartier de l'Enfance abandonnée sont naturellement et facilement mis à contribution. Finalement, un inspecteur nommé par le DIP s'occupe spécialement de cette question et de centraliser les renseignements<sup>264</sup>. Il n'empêche, les ambitions affichées de mobilisation de tous se trouvent réduites à la portion congrue. Ainsi, Henri Gander, doté du sous-statut de « commis-inspecteur », n'a pas les moyens de mener sa tâche à bien pour appliquer le règlement de la discipline en dehors de l'école et notamment la surveillance des cinémas<sup>265</sup>. Pour pallier cette insuffisance, des mesures sont ponctuellement prises par la commission officielle de protection des mineurs qui, par exemple, délègue deux inspecteurs à la sortie des cinémas en 1915<sup>266</sup>. De fait, c'est la Chambre pénale de l'enfance, créée également en 1913, qui va traiter les cas lourds signalés.

Bien que le règlement soit en fin de compte de faible portée dans son application, il n'est pas sans incidence pratique et symbolique. Malgré un discours qui tend à nier le caractère judiciaire du Règlement concernant la discipline en dehors de l'école au profit d'un vocabulaire et d'une intention « paternels » cautionnés par la protection de l'enfant face « aux dangers toujours plus grands »<sup>267</sup> qui le menaceraient en permanence, ce document marque à la fois la création d'une sorte de sous-juridiction scolaire parallèle qui, si elle est en partie concurrente avec la justice pénale ordinaire (vols), possède néanmoins son propre régime de délits et de sanctions. Seules les autorités scolaires ont a priori le droit de mettre en œuvre les sanctions pour les enfants concernés. La retenue du jeudi s'institue (art. 5) comme une peine exclusivement scolaire<sup>268</sup> exécutée par le corps enseignant et promise à un long avenir. En effet, la retenue du jeudi est officiellement généralisée trois ans plus tard comme une sanction aux divers manquements des élèves au devoir scolaire :

---

<sup>261</sup> Lettre de William Rosier, conseiller d'Etat DIP, Genève, 7 novembre 1913, AEG DIP 1985 va 5.3.45.

<sup>262</sup> Lettre anonyme [d'Albert Malche ?], Genève, 22 septembre 1913, AEG DIP 1985 va 5.3.45.

<sup>263</sup> Albert Malche, directeur enseignement primaire, à W, Rosier, conseiller d'Etat DIP, Genève, 25 février 1914, AEG DIP 1985 va 5.3.136.

<sup>264</sup> Il s'agit d'Henri Gander, maître à l'école professionnelle, qui est nommé « inspecteur surveillant » et qui est « attaché à la Commission officielle de la protection des mineurs » (*Procès-verbaux de la conférence des inspecteurs primaires*, 1914-1916, Genève, 20 octobre 1914, AEG DIP 1990 16.83).

<sup>265</sup> William Rosier, conseiller d'Etat DIP, à Paul Magnenat, conseiller d'Etat DJP, Genève, 19 avril 1915, AEG DIP 1985 va 5.3.66.

<sup>266</sup> Louis Eggly, vice-président de la direction de la commission officielle de protection des mineurs, à William Rosier, conseiller d'Etat DIP, Genève, 15 décembre 1915, AEG DIP 1985 va 5.3.66.

<sup>267</sup> William Rosier, conseiller d'Etat DIP, Circulaire aux fonctionnaires de l'enseignement primaire, professionnel et secondaire, Genève, 1913, AEG DIP 1985 va 5.3.45.

<sup>268</sup> William Rosier, conseiller d'Etat DIP, aux directeurs, Genève, 4 avril 1913, AEG DIP 1985 va 5.3.45.

Il est institué, dans chaque école primaire de l'agglomération urbaine, une retenue du jeudi, entre 9 et 11 heures, pour les élèves qui ont manifesté dans les jours précédents, une paresse ou une indiscipline grave. [...] Une discipline stricte et silencieuse doit régner pendant la retenue. Le surveillant, qui s'est procuré le registre la veille, fait l'appel et, s'il y a lieu, indique les travaux à faire. Il en surveille l'exécution. Si un travail est trop court, le surveillant est autorisé à imposer à l'élève une occupation judicieusement choisie pour terminer le temps de sa punition<sup>269</sup>.

En revanche, si ce premier traitement ne suffit pas à remettre l'enfant concerné dans le droit chemin, les autorités scolaires passent la main à l'office judiciaire compétent (art. 7).

Le règlement marque donc bien la montée d'un degré supplémentaire de l'intervention publique vis-à-vis de l'enfance dans l'espace public. Ce renforcement de l'action de l'Etat n'est d'ailleurs pas nié par les autorités scolaires. Au contraire, le recours à l'Etat, « qui protège les adultes par toutes sortes de lois et de règlements », est justifié par « la population elle-même [qui] a demandé que l'Etat se mette discrètement au service de la famille dans cette partie de sa tâche »<sup>270</sup>. Au delà des discours de circonstances et des fortes limites de son application, le règlement apparaît comme une sorte de délire momentané, fruit par ailleurs d'un large consensus politique et social au sein des élites politiques, philanthropiques et scolaires comme le montre la composition de la commission qu'il l'a établi<sup>271</sup>. Mais il illustre aussi fort bien l'aboutissement de la phase d'institutionnalisation de l'école publique et exprime jusqu'au paroxysme la croyance bourgeoise dans le pouvoir de l'école à transformer radicalement et à son profit les rapports sociaux.

#### *Nature et efficacité de la forme scolaire à Genève*

Quelles ont été les caractéristiques et les résultats de cette imposition et extension de la forme scolaire par l'obligation scolaire comme instrument privilégié pour régler intérieurement les enfants puis les adolescents issus des classes populaires pour, à la fois, assurer leur insertion économique et prévenir le crime ? Les constatations des autorités scolaires et politiques durant la période oscillent entre optimisme et déception quant au comportement général de la jeunesse, même si ces propos servent aussi des besoins rhétoriques pour la cause du moment. Concernant l'efficacité de ce double mouvement, les sources que nous pouvons rassembler au lendemain de la Première Guerre mondiale (1914-1918) permettent d'établir quelques points d'aboutissements et tendances significatives des effets de l'imposition de la forme scolaire.

---

<sup>269</sup> (Albert Malche, directeur de l'enseignement primaire, à William Rosier, conseiller d'Etat DIP, Genève, 6 décembre 1916, AEG DIP 5.3.73).

<sup>270</sup> William Rosier, conseiller d'Etat DIP, Circulaire aux parents sur le règlement de la discipline hors de l'école, Genève, 31 décembre 1913, AEG DIP 1985 va 5.3.45.

<sup>271</sup> Le détail de la composition de la commission chargée d'établir le projet permet de voir qu'elle cherche à rassembler, en respectant un savant équilibre entre tous les milieux concernés par l'enfance et l'éducation, tout en accordant une large place aux représentants du DIP, concernés au premier chef. Outre le secrétaire du DIP, elle comporte deux représentants politiques (un radical et un démocrate), un avocat, deux médecins (dont la Dr. Champendal, spécialiste des questions de la petite enfance), la présidente de la Société d'Utilité publique des femmes genevoises, le directeur de l'Hospice général, le directeur adjoint de l'Enfance abandonnée, quatre directeurs d'écoles secondaires, deux inspecteurs des écoles primaires et deux régents principaux (Etienne Chennaz, secrétaire DIP, Liste de la Commission chargée d'établir un projet de règlement sur la discipline en dehors de l'école, Genève, 1913, AEG DIP 1985 va 5.3.45).



Au début des années 1920, alors que la conjoncture économique et sociale est à nouveau difficile suite à la Première Guerre mondiale, on peut dire que l'ordre scolaire règne. Certes la génération qui est alors sur les bancs de l'école publique obligatoire est nouvelle et, si la population genevoise n'a guère augmenté, sa composition s'est en revanche modifiée. Du fait de la guerre, nombre d'étrangers ont quitté Genève pour retourner dans leur pays d'origine (France et Italie) et ils ont été en partie remplacés par des Confédérés<sup>272</sup>. Les différents inspecteurs et directeurs, dont beaucoup étaient déjà en service avant 1914, signalent une réelle amélioration de la fréquentation et de la discipline pour l'année scolaire 1921-1922. Il ne s'agit pas seulement d'impressions mais d'une réalité étayée par des faits. Cependant, rien n'indique que cette amélioration ait un quelconque lien avec le départ des étrangers. De toute manière, tous appartiennent aux classes populaires.

Ainsi, il est particulièrement remarquable de constater que le pourcentage d'absences affectant les écoles primaires aux larges effectifs situées dans les quartiers populaires de l'agglomération urbaine varie peu de l'une à l'autre. Les absences ne dépassent pas 5% des heures, les arrivées tardives signalées sont au nombre de deux en moyenne par élève. A titre de comparaison indicative, en 1904, la moyenne des arrivées tardives par élève dans les écoles primaires de Carouge (quartier ouvrier) s'élevait alors à plus de 12<sup>273</sup>. Quant aux absences non motivées, elles se limitent à 2% des cas pour toute l'année scolaire<sup>274</sup>. Qualitativement maintenant, les rapports font état d'une bonne hygiène générale<sup>275</sup>, du bon comportement des élèves qui « se montrent, pour la plupart, polis, obéissants, affectueux [sic] envers leurs maîtres »<sup>276</sup>. En outre, à Carouge du moins, les « parents [...] respectent de plus en plus l'ordre établi par l'école »<sup>277</sup>. D'ailleurs, nombreux sont les responsables scolaires qui se félicitent également de l'augmentation et de l'amélioration des rapports entre les familles et les enseignants, qui « font disparaître certaines préventions et contribuent à dissiper les malentendus »<sup>278</sup>. Pour autant, les autorités ne relâchent pas la pression car elles continuent leurs enquêtes sur les familles, et les parents « oubliant » d'envoyer leurs enfants à l'école sont régulièrement « poursuivis et condamnés »<sup>279</sup>. Cependant, les réfractaires sont désormais des cas isolés, rares. Dans l'Entre-deux-guerres, on ne trouve que de manière éparse dans les archives

---

<sup>272</sup> Entre 1914 et 1920, la part des étrangers dans la population genevoise recule de 41 à 30% alors que celle des Suisses non genevois progresse de 27 à 38% (Paul Bairoch et Jean-Paul Bovée (avec la coll. de Jean Batou), *Annuaire rétrospectif de Genève*, vol. I : *Statistiques économiques et sociales pour la période 1815-1914*, Université de Genève, 1986, p. 16).

<sup>273</sup> Cf. Louis Delafontaine, inspecteur primaire, « [rapport sur l']Ecole de Carouge », s.l., juillet 1904, AEG DIP 1988 22.12.1.

<sup>274</sup> Chiffres issus de divers rapports d'inspecteur de la ville et de la campagne pour l'année scolaire 1921-1922 : AEG DIP 1985 va 5.3.136. En dépit de la forte proximité des chiffres, il n'y a aucune raison de les mettre en doute car ils sont issus de rapports manuscrits strictement internes au Département de l'Instruction publique et rendus selon des modalités et des dates différentes.

<sup>275</sup> E. Tissot, directeurs des écoles primaires, « Rapport 1922 (sur les écoles de Necker, Onex, Bernex, Laconnex, Soral, Plan-les-Ouates, Confignon, Perly, Troinex, Veyrier et Compesièrre-Bardonnex) », Genève, 7 janvier 1923, AEG DIP 1985 va 5.3.136.

<sup>276</sup> Charles Vignier, inspecteur écoles primaires, Rapport pour l'année 1921-1922, Genève, 1923, AEG DIP 1985 va 5.3.136.

<sup>277</sup> Marti, directeur des écoles primaires de Carouge, « Rapport pour l'année scolaire 1921-1922 », Carouge, 5 janvier 1923, AEG DIP 1985 va 5.3.136.

<sup>278</sup> Menu, inspecteur écoles primaires, « Rapport sur la marche de l'école primaire de la Rue des Eaux-Vives durant l'année scolaire 1921-1922 », Genève, 1923, AEG DIP 1985 va 5.3.136.

<sup>279</sup> Robert Dottrens, inspecteur écoles primaires, « Rapport sur la marche de l'école du Bd Carl-Vogt, pendant l'année scolaire 1921-1922 », Genève, 28 décembre 1922, AEG DIP 1985 va 5.3.136.

des cas de déscolarisation précoce, et alors rapidement la machine administrative se met efficacement en marche à l'instigation des autorités scolaires, comme ici en 1930 :

J'ai le regret de vous signaler aux fins d'intervention de la part de la Protection des mineurs la famille du jeune Bourquin Roger [fils d'un employé subalterne des CFF à Neuchâtel, 5<sup>e</sup> de 7 enfants et âgé de 13 ans], domicilié 31 rue des Abattoirs et inscrit dans la classe de Mlle Hilfiker. Cet élève s'absente fréquemment et fournit sur l'instigation de sa mère des excuses mensongères. Madame Bourquin refuse en outre d'envoyer son enfant à la retenue du jeudi et engage son fils à la résistance contre l'école. Je connais depuis longtemps cette famille et je suis convaincu que les parents ne sont pas capables d'élever leurs enfants<sup>280</sup>.

Seule la seconde extension de la scolarité obligatoire à plein temps en 1933 (de quatorze à quinze ans) sur fond de chômage de masse et de crise économique majeure voit ressurgir temporairement des pratiques d'évitement ou de contournement de l'obligation scolaire pour les élèves en fin de scolarité pratique contre lesquelles le DIP n'hésite pas à amender les parents fautifs en 1934<sup>281</sup>.

L'obligation scolaire pour tous sans exception est dès lors un fait durablement établi et inscrit dans les mentalités. En outre, la diminution du nombre d'élèves par classe à l'école primaire participe favorablement, sans nul doute, à son respect et à son contrôle puisque l'on passe d'une moyenne de 31 élèves par classe en 1895 à une moyenne de 24 élèves en 1922, largement en-dessous du chiffre maximum de 40 élèves fixé depuis la loi sur l'Instruction publique de 1886. Cependant, il existe de grandes variations entre les classes et les écoles, les classes spéciales et les classes dites « faibles » de l'école primaire qui fonctionnent avec des effectifs réduits. Si ce ratio maître/élèves est dû pour l'essentiel au recul démographique de cette période (2'000 élèves en moins pour 19 classes en plus entre 1914 et 1922), il s'inscrit néanmoins dans une tendance lourde car à partir de ce moment cette moyenne ne dépasse plus 28 élèves par classe primaire au XX<sup>e</sup> siècle à Genève.

Toujours en 1922, la Chambre pénale de l'enfance instituée en 1913 ne traite que de 18 infractions au titre du règlement de la discipline hors de l'école sur les 337 affaires relevant du Tribunal de police. Quinze de ces cas sont dénoncés pour « mauvaise conduite persistante » et trois pour vol<sup>282</sup>. Deux tiers concernent les élèves des Cours professionnels, commerciaux et industriels qui prolongent à temps partiel la scolarité obligatoire après l'école primaire pour les adolescents des classes populaires de l'agglomération urbaine. La scolarité obligatoire à temps partiel est alors étendue à seize puis même jusqu'à dix-huit ans en 1921. Ces deux constats témoignent pareillement du haut degré d'institutionnalisation qu'a maintenant atteint l'école obligatoire.

Si la tenue, la propreté et la discipline sont des caractéristiques essentielles de la forme scolaire, elles ne l'épuisent pas. La pédagogie mise en œuvre et le contenu de l'enseignement contribuent également à dessiner ses contours et ses caractéristiques. Elles lient étroitement la forme scolaire, comme la deuxième face d'une pièce, avec la culture scolaire proprement dite. Outre le dessin enseigné avec des motivations

---

<sup>280</sup> Emmanuel Duvillard, directeur du Bureau d'archives scolaires et de recherches pédagogiques, à Albert Atrzenwiler, directeur de l'enseignement primaire, Genève, 5 mai 1930, AEG DIP 1985 va 5.3.249.

<sup>281</sup> Cf. *Rapport de gestion du Conseil d'Etat pour 1934*, Genève, 1935, p. 21.

<sup>282</sup> Paul Châtillon, *Chambre pénale de l'enfance. Statistique de l'année 1922*, Genève, janvier 1923, AEG DIP 5.3.32.

utilitaires à partir de 1889<sup>283</sup>, l'école primaire publique genevoise dispense d'abord les savoirs scolaires de base que sont la lecture, l'écriture et l'arithmétique. Comme l'analysent Charles Magnin et Marco Marcacci, le niveau de maîtrise de ces savoirs par la population constitue alors un enjeu leur conférant une valeur intrinsèque parce qu'elles sont « devenues des indices du degré de civilisation atteint par une collectivité »<sup>284</sup>. Ainsi, l'apprentissage de l'écriture construit autant une discipline corporelle<sup>285</sup> qu'intellectuelle dont la bonne maîtrise consacre une « volonté maîtrisée » et une « capacité d'autodiscipline », alors que l'apprentissage du calcul doit à la fois former à la « gymnastique de l'esprit » et faire acquérir un savoir utile au quotidien<sup>286</sup>. La bonne posture est un préalable didactique à toutes les activités scolaires et, symétriquement, elle constitue un marqueur physique du bon apprentissage. Un corps mal maîtrisé ne peut pas permettre un travail scolaire efficace. A ces préoccupations scolaires viennent s'ajouter celles des médecins sur les conséquences néfastes des postures corporelles, ou plutôt des mauvaises postures, qu'impose le travail scolaire, d'où notamment les changements successifs de pupitres – ce qui par ailleurs génère un marché – afin de corriger ces mauvaises positions en fonction du travail scolaire<sup>287</sup>. Cette économie corporelle est foncièrement liée aux apprentissages (savoirs) de base que les écoles rurales secondaires (campagne) et l'école complémentaire (ville), suites normales de l'école primaire, prolongent et parachèvent. Ainsi, la pratique de l'écriture s'apprend en classe à travers une série de postures qui, parce qu'elles tiennent compte à la fois des préoccupations médicales et scolaires, sont très précisément codifiées :

Une tenue du corps physiologiquement bonne : buste droit, station assise sur les deux ischions, coudes appliqués entièrement sur la table, tête droite ; quant au cahier, il doit être légèrement incliné de droite à gauche<sup>288</sup>.

Une maîtrise du corps selon les normes scolaires qui est d'autant plus importante qu'elle est articulée à des finalités fortement liées à leur utilité pratique pour l'entrée sur le marché du travail :

Quelle que soit la carrière à laquelle un jeune homme se voue, il lui est indispensable de savoir rédiger avec clarté et correction, exprimer ses idées de façon à être facilement compris, manier le calcul avec rapidité et exactitude, tracer un croquis d'une manière assez parfaite pour qu'il traduise nettement la conception de son esprit<sup>289</sup>.

D'autres matières, enseignées à des fins patriotiques, utilitaires, identitaires et moralisantes (histoire, géographie, travaux manuels, géométrie) s'ajoutent aux

---

<sup>283</sup> Cf. Eléonore Zottos, « 1872-1911 : une branche obligatoire », in Eléonore Zottos et Chantal Renevey Fry (dir.), *De toutes les couleurs. Un siècle de dessins à l'école*, Genève, Infolio, CRIEE et Musée d'ethnographie, 2006, pp. 17-47.

<sup>284</sup> *Le Passé Composé. Images de l'école dans la Genève d'il y a cent ans*, Genève, Tribune Editions, 1987, p. 59.

<sup>285</sup> Les ardoises sont supprimées à la rentrée de septembre 1896 pour être remplacées par l'usage du papier.

<sup>286</sup> Charles Magnin et Marco Marcacci, *Le Passé Composé. Images de l'école dans la Genève d'il y a cent ans*, Genève, Tribune Editions, 1987, p. 60.

<sup>287</sup> Cf. Emilia Carrupt, « *Mens sana in corpore sano* ». *L'hygiène à l'école primaire 1860-1920 : l'exemple genevois*, mémoire licence d'histoire économique et sociale, Université de Genève, 1992, pp. 75-81.

<sup>288</sup> Charles Vignier, inspecteur des écoles primaires, « Rapport sur l'écriture dans les écoles [primaires] », Genève, 12 décembre 1911, AEG DIP 1985 va 1985 5.3.32.

<sup>289</sup> *Rapport sur la gestion du Conseil d'Etat pendant l'année 1896*, Genève, 1897, p. 59.

principales, mais au-delà des différences et des variations, toute la culture scolaire déploie une incessante morale du travail<sup>290</sup>, alors que l'enfant est légalement protégé et soustrait depuis le dernier quart du XIX<sup>e</sup> siècle à l'exploitation économique capitaliste<sup>291</sup>. Mais cette soustraction n'est que temporaire, l'école – « asile du labeur aimé »<sup>292</sup> – constituant une préparation comprise comme la plus fructueuse de l'enfant à sa participation civique, sociale et économique à la société au sortir de l'école obligatoire. Mais c'est cette même interdiction qui amène les enfants à se livrer notamment aux petits travaux de rues, si volontiers réprimés, alors qu'ils sont souvent indispensables pour les familles en situation précaire. Cette « clause sociale du besoin » explique pourquoi le travail productif des jeunes adolescents des classes populaires en ville, sans compter la participation aux travaux domestiques principalement dévolue aux filles, se perpétue dans l'Entre-deux-guerres, mais cette fois toujours en dehors des heures scolaires et non plus pendant ces mêmes heures, comme le démontre l'enquête menée en 1920 par Emmanuel Duvillard, directeur du Bureau d'archives scolaires du DIP :

L'enquête sur le travail post scolaire (travail dans les magasins et les ateliers de l'agglomération) a porté sur 2'505 enfants, garçons et filles. Dans les classes de filles la proportion des enfants employées en dehors des heures de classe est de 7% en 5<sup>e</sup> année, 9% en 6<sup>e</sup> et 10% en classe complémentaire. La durée quotidienne de ce travail varie entre 1 ½ et 5 ½ heures. 6% des fillettes des trois dernières classes ne jouissent d'aucun repos. La durée du travail du jeudi varie, selon les cas, entre 5 et 10 ½ heures. L'enquête a révélé quelques cas de fillettes occupées à servir dans les cafés jusqu'à neuf heures du soir. Pour être complète, l'enquête devrait tenir compte du travail domestique, mais il serait difficile d'en établir avec exactitude les données statistiques. La proportion des garçons employés en dehors des heures de classe est de 12% en 5<sup>e</sup> année, 19% en 6<sup>e</sup>, 41% dans la classe complémentaire. 21% des garçons ne jouissent d'aucun jour de repos. Pour certains la durée totale des heures scolaires et post scolaires hebdomadaires atteint 57 à 65 heures<sup>293</sup>.

---

<sup>290</sup> Cf. infra, la Conclusion de la Partie V. Par ailleurs, cette apologie morale du travail a une longue tradition à Genève qui remonte à la Réforme calviniste du XVI<sup>e</sup> siècle au moment où le renouveau religieux la sécularise comme le démontre Herbert Lüthy : « Le calvinisme, en transposant ces vertus salutaires de l'ascétisme [de la règle monastique] dans la vie temporelle et en les attribuant au travail rémunéré de l'"homme économique" exerçant sa profession pour sa propre subsistance et celle des siens, en a changé le sens et la portée ; c'est cette humble activité économique qui, non par le gain qui en résulte et presque malgré ce gain si celui-ci dépasse les besoins d'une vie honnête, mais parce qu'il est obéissance de l'homme envers Dieu, se trouve justifié et comme spiritualisé. Le travail n'est ainsi plus une pénitence, conséquence déplorable de la chute, il est un exercice de la pitié comme la prière, il est ordonné à l'homme non pour son châtement, mais pour son salut et pour la glorification de Dieu. Nous nous trouvons devant une nouvelle table des valeurs d'une nouvelle société » (*La Banque Protestante en France de la Révocation de l'Edit de Nantes à la Révolution*, tome I : *Dispersion et regroupements (1685-1730)*, SEVPEN, Paris, 1959, p. 5).

<sup>291</sup> Bien que ce phénomène affecte assez peu Genève, le travail enfantin est ici comme ailleurs en Europe « jugé scandaleux par les rares philanthropes et hommes politiques que préoccupe cette exploitation de l'enfance et les risques qu'on lui fait courir (comme le montrent les enquêtes parlementaires un peu partout dans la seconde moitié du siècle [19<sup>e</sup>], et bien que, de nos jours encore, on ait rarement voulu l'étudier dans ses dimensions subjectives (motivations nées dans la famille même, attitudes envers les activités productrices et rémunératrices exercées dans son propre milieu, apprentissage social pratique et utilisation du temps), il reste qu'un véritable topos culturel est constamment présenté aux enfants bourgeois, qui eux, ne sont pas obligés de travailler : l'enfant "laborieux" est le héros de nombreux livres d'enfants », analyse Eggle Becchi (« Le XIX<sup>e</sup> siècle », in Eggle Becchi et Dominique Julia (dir.), *Histoire de l'enfance en Occident*, tome 2 : *du XVIII<sup>e</sup> à nos jours*, Paris, Seuil, 1998, p. 195).

<sup>292</sup> Charles Vignier, inspecteur écoles primaires, « Rapport pour l'année 1921-1922 », Genève, 1923, AEG DIP 1985 va 5.3.136.

<sup>293</sup> *Bulletin officiel de l'enseignement primaire*, n°8, décembre 1920, pp. 4-5.

Pour ancrer cette morale du travail dans les consciences, toute une économie symbolique de peines et de récompenses se déploie, dont l'objet emblématique est le livre de prix<sup>294</sup>. D'où un souci important du rendement et de l'efficacité des apprentissages dès les classes primaires, qui est incorporé par les élèves dans le mérite résultant du travail et par la constitution d'une hiérarchie interne à la classe (les « rangs »). A ce jeu, les « jeunes filles affirment chaque année une supériorité grandissante sur leurs camarades de l'autre sexe », plus distraits en général, au début des années 1920<sup>295</sup> déjà.

Parallèlement à leur développement, ces différents traits de la forme et de la culture scolaires suscitent les critiques des tenants de l'Education nouvelle<sup>296</sup> face à une école publique et à ses membres qui pourtant, en bien des circonstances, s'arment « de patience » et composent tant avec les résistances des familles qu'avec les conditions sociales contrariant encore l'imposition des normes scolaires dans la première décennie du XX<sup>e</sup> siècle :

Les absences se chiffrent par une moyenne de 21,4 par élève pour les garçons et de 29 pour les jeunes filles, dont il faut déduire le 70% causées par la maladie. Les défections sont plus nombreuses que par le passé et l'on constate que dans les classes des jeunes filles, les élèves les plus âgées sont souvent retenues à la maison, soit pour aider aux travaux du ménage, soit surtout pour garder les frères et soeurs plus jeunes pendant que la maman est obligée de s'absenter. Comme il n'y a pas de mauvaise volonté de la part des personnes, l'école doit forcément s'armer de patience pour supporter dans la limite du possible ces défections qui n'ont d'autres causes que la situation précaire de quelques familles. [...] A l'extérieur nous devons recommander aux jeunes garçons d'être plus polis et à quelques-uns de ne pas rester trop tard dans les rues.

Les devoirs faits en classe ont été en général satisfaisants, à part cependant ceux produits par quelques élèves insouciantes. Les leçons dans bien des cas, chez les garçons, ne sont pas suffisamment étudiées, et plusieurs maîtres s'entendent à dire qu'il ne faudrait pas, sur ce point, être trop sévère, parce que les enfants dont il s'agit ne sont pas suffisamment suivis à la maison par les parents dont tout le temps est accaparé par les travaux journaliers.

On voit par ce qui précède que l'école de Carouge, avec le nombre considérable d'enfants étrangers qui la fréquentent, se trouve dans une situation toute spéciale, et il faut savoir gré au corps enseignant communal, très au courant dans ce genre de travail, de conduire à bon port tous ces éléments si divers<sup>297</sup>.

Cependant, les divergences au sein des professionnels de l'enseignement ne portent pas sur la nécessité de l'école, très partiellement sur ses finalités, mais avant tout sur ses

---

<sup>294</sup> Cf. Lucie Allaman Berset, *Le livre de prix, objet et signe de valeur. Histoire et analyse de la valeur. Genève, 1815-1981*, Cahier de la section des sciences de l'éducation, n°86, FPSE, Université de Genève, 1998.

<sup>295</sup> Menu, inspecteur écoles primaires, « Rapport sur la marche de l'école primaire de la Rue des Eaux-Vives durant l'année scolaire 1921-1922 », Genève, 1923, AEG DIP 1985 va 5.3.136.

<sup>296</sup> A Genève, c'est l'Institut Jean-Jacques Rousseau fondé par Edouard Claparède (1873-1940) en 1912 qui constitue un des principaux foyers internationaux de l'Education nouvelle et du développement des sciences de l'éducation (cf. Christian Alain Muller & al., « Aspects of the Disciplinary Constitution of Sciences of Education : the « Prototype » of Institute Jean-Jacques Rousseau in Geneva, (1911-1933) », in Christopher Day & Dolf van Veen (ed.), *Educationnal Research in Europe. Yearbook 2001*, Garant Publishers, Leuven/Apeldoorn, 2001, pp. 93-107).

<sup>297</sup> Louis Delafontaine, inspecteur des écoles primaires, *Carouge, 1907*, Genève, juillet 1907, AEG DIP 1988 22.12.1.

moyens. Ainsi Emmanuel Duvillard, alors jeune instituteur bientôt appelé à d'importantes fonctions hiérarchiques dans l'administration scolaire, peut-il accuser, en 1910, l'école « traditionnelle » de favoriser le mal social du vagabondage des enfants, tout en voyant en elle le principal remède à ce mal :

La forme la plus répandue de délit chez l'enfant est le vagabondage. La majorité des jeunes vagabonds est intellectuellement inférieure et paresseuse. Les causes du vagabondage ne peuvent être cherchées dans le retour atavique au vagabondage ancestral ; il faut plutôt les rechercher dans ce sentiment de malaise qui est celui des enfants auxquels la discipline répressive de l'école est insupportable. Le vagabondage spécial (souteneur précoce) se rencontre à Genève. La période critique dans l'accoutumance aux délits est celle qui suit la sortie de l'école primaire ; les adolescents libérés de la discipline scolaire ne trouvent plus dans leur milieu nouveau la surveillance et les conseils suffisants pour résister aux suggestions malsaines de la rue<sup>298</sup>.

Après la Première Guerre mondiale, nombre des partisans de l'Education nouvelle et de l'École active occupent désormais les échelons intermédiaires et supérieurs de la hiérarchie scolaire, à l'instar de Robert Dottrens (1893-1993), alors inspecteur des écoles primaires, qui s'autorise, en 1922, à faire des reproches sur la dureté de la discipline régnant des écoles :

Peut-être a-t-on, ici et là, la préoccupation trop exclusive d'obtenir des résultats brillants aux épreuves. Cet état d'esprit restreint l'action éducative du maître. Les enfants sont bien stylés, mais on se rend compte, au cours des interrogatoires, combien la discipline excessive qui règne dans la classe étouffe la spontanéité, la curiosité naturelle, l'initiative des écoliers<sup>299</sup>.

D'ailleurs, ces critiques peuvent légitimement être formulées officiellement au sein du DIP dans la mesure où Albert Malche, le directeur de l'enseignement primaire les partage et les exprime dès 1916 :

Pour que le travail de l'esprit soit plus actif à l'école primaire, il serait désirable qu'on s'orientât plus que par le passé vers *une discipline de plus en plus libérale*<sup>300</sup>. On ne demande nullement que le maître se relâche des exigences ou abdique une part de son prestige. On souhaite simplement qu'on ne marque pas trop de notes, qu'on n'inflige pas trop de penses, que l'élève puisse ouvrir la bouche sans être en position d'inculpé, qu'on tienne compte des intentions, des motifs, de l'effort, plus que du résultat brut, en un mot, qu'on agisse envers les enfants moins en juge qu'en père de famille. Il est très probable que la plupart des mauvaises réponses qu'on entend en classe proviennent de l'état d'inhibition où se trouvent *l'enfant : rendu à lui-même, il n'est point sot ; c'est l'appareil scolaire qui le paralyse*<sup>301</sup>. Il suffit de se rendre compte de cet inconvénient pour avoir la volonté et pour trouver les moyens d'y remédier<sup>302</sup>.

---

<sup>298</sup> « Rapport sur la Protection de l'enfance par une juridiction appropriée et par la création de tribunaux spéciaux », *Bulletin de la société pédagogique genevoise*, n° 6, 19 janvier 1910, p. 52.

<sup>299</sup> « Rapport sur la marche des écoles de la rue Hugo-de-Senger et du Bd Carl-Vogt, pendant l'année scolaire 1921-1922 », Genève, 28 décembre 1922, AEG DIP 1985 va 5.3.136.

<sup>300</sup> Souligné par nous.

<sup>301</sup> Souligné par nous.

<sup>302</sup> *Rapport général sur l'enseignement dans les Ecoles primaires de Genève et les Ecoles secondaires rurales durant l'année 1915-1916*, Genève, 10 août 1916, AEG DIP 1985 va 5.3.73, p. 10.

Pour autant, si ces propos de deux responsables de l'enseignement primaire dessinent un nouvel idéal pédagogique de la relation entre le maître et l'élève qui doit être régi davantage par l'autocontrainte que par la contrainte, ils constituent aussi une preuve substantielle, en dépit d'une certaine exagération sur le caractère obtus et quasi militaire de la discipline scolaire, du fort degré d'imposition qu'a alors atteint la forme scolaire auprès des enfants des classes populaires. Et si les partisans de l'école active et des idées de l'Education nouvelle prônent une discipline librement consentie, c'est-à-dire intériorisée et non plus une simple coercition externe, c'est au nom d'une meilleure intériorisation des normes socioscolaires – et donc des rapports de domination – et de l'efficacité des apprentissages toutes choses qui procèdent de fait d'une augmentation de l'exigence de conformité avec la forme scolaire. Cependant, on se méprendrait en croyant lire dans ces discours une volonté d'abolir tous les moyens de coercition et de sanction traditionnels à l'égard des élèves. En effet, l'imposition d'un nouveau régime disciplinaire plus « libéral » à l'école obligatoire ne suppose pas la suppression pure et simple du régime disciplinaire traditionnel mais son dépassement en conservant ce qui peut être utile. Ainsi en 1930, Robert Dottrens lui-même n'hésite pas à demander le placement en institution d'un enfant « vagabond » de l'école primaire issu d'une famille populaire :

René Z [...] (Bd C. Vogt) classe de M. Boujon, est ce garçon qui s'est enfui de Drognens [VD]. Malgré ses promesses de se bien conduire, il recommence à vagabonder et sa mère m'a dit en pleurant qu'elle était dans l'impossibilité de se faire obéir. Ce garçon fait ce qu'il veut. Etant donné son tempérament, il y a danger de ne pas intervenir. J'estime qu'il y a nécessité d'interner ce garçon pour le rééduquer. Il ne tardera pas à se dévoyer totalement si des mesures de protection ne sont pas prises à son égard<sup>303</sup>.

Cette affaire est aussi l'occasion de mettre en question le régime disciplinaire de l'établissement fermé de Drognens (VD), dont les responsables n'hésitent pas à affirmer que le recours aux châtiments corporels est nécessaire et justifiable. Le DIP genevois ayant une position diamétralement opposée à cet égard, les responsables de l'autorité scolaire se posent alors la question de savoir s'il convient de continuer à envoyer des élèves dans cet établissement. A ce dernier, il est officiellement demandé de changer son règlement disciplinaire en abolissant les châtiments corporels sous peine de ne plus recevoir d'enfants genevois<sup>304</sup>.

Ces discours de l'Education nouvelle ne sont pas sans influence sur l'école publique. Bien au contraire, l'éducation spéciale et l'école enfantine en particulier – cette dernière étant acquise à la méthode de Fröbel depuis la fin du XIX<sup>e</sup> siècle – en sont partiellement imprégnées. En 1911, cette diffusion gagne même la Commission scolaire du canton de Genève, qui adopte formellement les principes du « self-gouvernement ». Se faisant, elle consacre le modèle du bon élève dont le comportement est en tout point raisonnable parce qu'il a intériorisé à l'école les principes de dominations qui fonde la morale de la société bourgeoise (le travail et la hiérarchie du mérite avec la démocratie et l'Etat de droit). Après ce travail et ce temps de conformation scolaire, il apparaît apte à mener sa

---

<sup>303</sup> Robert Dottrens, directeur d'école primaire, à Albert Malche, conseiller d'Etat DIP Genève, Genève, 24 janvier 1930, AEG DIP 1985 va 5.3.249.

<sup>304</sup> Robert Dottrens, directeur d'école primaire, à Albert Malche, conseiller d'Etat DIP, Genève, 11 décembre 1929, AEG DIP 1985 va 5.3.249.

vie future de manière raisonnée (en terme de calcul rationnel par les individus des choix à faire tant dans leur vie privée que leur vie publique) :

- 1.- Le problème de la discipline consiste à concilier, en assignant à chacun son domaine propre, deux besoins diamétralement opposés de la nature humaine : le besoin d'obéissance ponctuelle, tel qu'il est impliqué dans tout travail collectif et dans tout ordre social, et le besoin de liberté, d'indépendance inhérent à tout homme.
- 2.- Pour exercer une action profonde sur la formation du caractère et ne pas se borner à produire des effets tout superficiels, la discipline doit être librement consentie. Il faut entendre par là que l'on doit amener l'enfant à comprendre la nécessité de se soumettre à certaines règles<sup>305</sup>.

Pourtant, l'adoption au sein de l'école publique des méthodes actives ne concerne alors que les enseignements spécifiques destinés à des publics d'élèves restreints et en difficulté. En 1922, Emmanuel Duvillard, à la fois directeur du Bureau d'archives scolaires et de recherche pédagogique du DIP et inspecteur des écoles primaires, souligne cette difficulté d'adaptation des procédés pédagogiques nouveaux à mesure que les élèves avancent en âge, en particulier à propos des classes faibles des degrés inférieurs de l'enseignement primaire. Ces classes regroupent alors plus de 700 élèves pour les degrés 1 à 3 de l'école primaire dans des classes dont l'effectif est limité à 20 élèves<sup>306</sup>. Pour les autres, l'introduction et la « routinisation » des idées et des méthodes nouvelles dépendent des limites imposées par les contraintes matérielles, sociales et culturelles qui reposent sur le système d'enseignement avec de fortes variations dans ses degrés<sup>307</sup>.

---

<sup>305</sup> Commission scolaire, *La discipline à l'école*, Genève, 10 mai 1911, AEG DIP 1985 va 5.3.5.

<sup>306</sup> *Rapport sur la marche des classes faibles pendant l'année scolaire 1922*, Genève, 24 janvier 1923, AEG DIP 1985 va 5.3.136.

<sup>307</sup> Aux Etats-Unis, Larry Cuban et David Tyack analysent également que les réformes des pratiques d'enseignement s'implantent d'abord dans les « périphéries » du système scolaire, dans des enseignements spécifiques (*Tinkering toward Utopia. A Century of Public School Reform*, Harvard University Press, Cambridge Massachusetts, 1995, pp. 87-88).



## Conclusion

En 1886, au Xe congrès de la Société des instituteurs de la Suisse romande, sur la première question mise en débat (« Les écoles primaires remplissent-elles suffisamment leur mission éducative pour former le caractère des élèves<sup>308</sup> ? En particulier, que pourrait-il être organisé dans les grandes localités à l'égard des enfants vicieux ou indisciplinés ? »), les orateurs qui se succèdent peignent un tableau dramatisé de la situation de la jeunesse en cette fin de XIX<sup>e</sup> siècle. Livrée à elle-même par des parents incapables de l'éduquer, cette jeunesse, ou du moins une frange importante de celle essentiellement ouvrière et souvent immigrée (soit de la campagne, soit de l'étranger), se caractérise à leur yeux par le vandalisme, le refus de l'autorité, l'absentéisme scolaire, la désobéissance et l'insolence, et jusqu'à la délinquance. Entre la famille et la rue, l'école publique peine à s'imposer selon ses formes et ses valeurs. Quoi qu'il en soit de ces alarmes, les congressistes perçoivent bien la crise sociale de la jeunesse à cette époque.

En effet, en cette fin de siècle, une partie des enfants et des adolescents issus des classes populaires résiste encore à l'imposition des différentes et nouvelles disciplines industrielles, culturelles, sexuelles et scolaires. Ces nouveaux modes et rapports de dominations instaurés par les diverses élites de la bourgeoisie libérale et capitaliste achèvent de priver la jeunesse des espaces traditionnels d'expression et d'action permettant sa socialisation<sup>309</sup>, que l'urbanisation, l'industrialisation et les flux migratoires ont déjà largement détruits. En 1904, l'inspecteur des écoles primaires Dussoix est alors un des rares à diagnostiquer la « crise » des disciplines traditionnelles, et surtout à tenter de donner une explication, certes insuffisante parce qu'au bout du compte uniquement morale, des comportements a-scolaires des enfants des classes populaires urbaines, en liant l'évolution des relations économiques et ce qu'il pense être une modifications des relations parentales au sein des familles :

Il faut du reste reconnaître que, dans presque toutes les circonstances où la nécessité s'impose de réfréner chez les élèves quelque mauvais penchant, de sévir pour quelque infraction, si l'on remonte à la source, on est forcé de constater que

---

<sup>308</sup> A Genève, les instituteurs conçoivent à la fois comme possible et nécessaire la participation de l'école primaire à la formation du « caractère ». Cette préparation scolaire est comprise comme une préparation générale « à la vie », qui elle-même consiste en une « lutte » permanente de l'individu : « étant donné que les enfants auront à lutter plus tard, nous devons les préparer à la lutte en les faisant intelligents, moraux, solides et adroits. L'homme étant à la fois corps et âme, il faut préparer ces deux éléments » (Société pédagogique genevoise, *Procès-verbaux des assemblées générales : 1877-1883*, Genève, 28 septembre 1882, La CRIÉE, p. 264).

<sup>309</sup> Ainsi par exemple le charivari, pratique attestée à Genève dans la seconde moitié du XIX<sup>e</sup> siècle malgré son interdiction, est organisé par une jeunesse groupée, avec le consentement tacite de la communauté, avec pour but de faire respecter les normes issues des coutumes locales, notamment lors des fêtes et des cérémonies (remariages, etc.). Sur cette question voir l'article fondamental de Edward P. Thompson, « Rough Music : le charivari anglais », *Annales E.S.C.*, 27-2, 1972, pp. 285-312, et son développement : « Rough Music et charivari. Quelques réflexions complémentaires », in Jacques Le Goff et Jean-Claude Schmitt, *Le charivari*, Actes de la table ronde organisée à Paris (25-27 avril 1977), Paris EHESS, 1981, pp. 273-283.

l'indifférence ou la grande faiblesse des chefs de famille est la cause de tout le mal. Il semble qu'avec les nouvelles conditions économiques, le lien familial tend à se relâcher, que le père se dérobe facilement au devoir qui lui incombe de transmettre à ses enfants au prix d'une forte discipline, les principes solides qu'il a reçus lui-même ; s'il intervient, c'est trop souvent sous le coup de la contrariété que lui cause l'incartade de son enfant, et la punition perd alors la portée qu'elle aurait eue, si elle avait été infligée de sang-froid, avec la gravité qui convient pour faire réfléchir le coupable. Pour convaincre de cette vérité attristante, il n'y a qu'à remarquer ce qui se passe pour les observations consignées avec une régularité et une persistance dignes d'un meilleur sort par Mmes les maîtresses et MM. les maîtres dans les bulletins hebdomadaires. La même constatation – leçons jamais sues, manque d'ordre ou d'assiduité – peut être répétée périodiquement d'un bout du carnet à l'autre sans que rien n'indique qu'un effort ait été tenté par les parents pour ramener les récalcitrants dans la voie normale<sup>310</sup>.

Dépourvu de droits, parfois exploité dans un apprentissage qui n'en a que le nom et qui permet surtout de payer faiblement sa participation à la production sous prétexte de formation<sup>311</sup>, sans reconnaissance sociale propre et laissé sans repères par la crise généralisée « des disciplines traditionnelles » en milieu urbain<sup>312</sup>, l'adolescent, qui se conçoit alors comme membre d'une catégorie d'âge à part entière, se montre hostile à l'idéologie du travail, refuse de participer au revenu familial et se regroupe, se retrouve entre pairs. Des agrégations spontanées dont le mode de fonctionnement s'approche rapidement de la délinquance, du moins dans ses signes extérieurs (dissimulation, appropriation de lieux par leur détournement, outrance des attitudes ou/et du langage, etc.) car, sur le fond, la délinquance juvénile est à la fois faible et maîtrisée à Genève.

C'est toujours cette même « crise » que John Cuénoud perçoit de manière plus maladroite quand il évoque l'ancienne Genève où « les jeunes gens, à partir de l'adolescence, étaient suivis et surveillés, non seulement par leurs parents, mais par les amis des parents eux-mêmes »<sup>313</sup>. Encore qu'à Genève la part de la tradition urbaine et artisanale, l'exiguïté du territoire et une prospérité certaine limitent cette « crise ». Mais s'il est vrai que l'enfant, sujet de toutes les attentions, cristallise promesses et espoirs d'un futur meilleur via son éducation, le jeune homme ou l'adolescent issu des milieux populaires, lui, est un danger, un indocile en puissance à qui il faut apprendre l'obéissance et la soumission : la classe comme l'atelier s'y emploient.

Avec la promulgation de l'instruction obligatoire, l'école primaire publique entre en conflit avec les entreprises ou les familles parce qu'elle empiète sur un temps dévolu au travail productif. Pour les premières, elle les prive d'une main-d'œuvre à bon marché. Pour les secondes, elle réduit l'aide aux tâches domestiques et le revenu d'appoint aux ménages populaires fournit par la mise au travail de l'enfant. Mais progressivement la

---

<sup>310</sup> « Rapport sur la marche des Écoles primaires de la Ville de Genève pendant l'année scolaire 1903-1904 », Genève, 5 juillet 1904, AEG DIP 1988 22.12.1.

<sup>311</sup> Et comme le remarque Liliane Fazan pour les adolescents : « Double inégalité donc d'une couche sociale, qui appartient déjà à la classe défavorisée de la société : les apprentis sont les plus exploités parmi les travailleurs, et les plus défavorisés parmi les jeunes adolescents » (*La politique de l'apprentissage à Genève, de 1892 à 1930 (de la première loi genevoise à la première loi fédérale sur la formation professionnelle)*, mémoire de licence en Histoire économique et sociale, Université de Genève, 1981, p. 91).

<sup>312</sup> Selon la juste expression de Michelle Perrot (« Dans la France de la Belle Époque, les « apaches », premières bandes de jeunes », *Les marginaux et les exclus dans l'histoire*, Cahiers Jussieu 5, 10/18, Paris, 1979, p. 397).

<sup>313</sup> *Statistiques des crimes et délits accomplis à Genève de 1817 à 1885*. Genève, 1889, p. 3.

discipline scolaire précède la discipline du travail salarié<sup>314</sup> et y prépare, ne serait-ce déjà que par son travail de sélection des élèves les plus doués issus du peuple, qui accèdent ainsi aux nouvelles écoles professionnelles. Puis, dans les limites de leur logique intrinsèque et respective (apprentissage versus production), les deux formes s'articulent lentement à partir du long chantier de ce qu'on peut appeler la restructuration de l'apprentissage par sa scolarisation et par l'instauration de deux filières : scolaire et professionnelle. Dans les deux cas, il s'agit pour les autorités genevoises de répondre aux nouveaux besoins économiques créés par l'industrialisation : d'une part, améliorer la formation de la main-d'œuvre, objectif qui, bien que soumis à des réajustements incessants, est réalisé dès la fin du XIX<sup>e</sup> siècle ; d'autre part, s'assurer que la formation professionnelle en entreprise soit de qualité en fixant le cadre institutionnel de l'apprentissage, objectif dont la première étape n'est accomplie officiellement qu'en 1919 avec l'introduction de l'examen de fin d'apprentissage<sup>315</sup>.

La filière scolaire sert à la formation théorique d'ouvriers ou de techniciens qualifiés. Comme telle elle est réservée à une minorité « méritante » entrant dans les diverses écoles professionnelles créées pour les secteurs industriels et artisanaux de pointe ou en fort développement et qui sont finalement regroupées par souci de cohérence dans l'Ecole des Arts et Métiers (1909). Quant à la filière professionnelle, sa structuration commence avec la Loi sur le travail des mineurs (1899), qui rend obligatoire la signature d'un contrat d'apprentissage entre les parties. Pourtant, cette obligation légale, qui oblige également à donner du temps à l'apprenti pour se former de manière théorique et donc à suivre des cours (art. 13), provoque une diminution des apprentis inscrits. Cette dernière montre bien qu'une part non négligeable des apprentissages ne sont qu'une coquille vide et qu'ils ne servent qu'à l'exploitation productive d'adolescents sous-payés<sup>316</sup>.

Confronté à une loi cantonale contraignante dans l'esprit mais pas dans la forme, puisqu'aucune sanction n'est prévue pour les contrevenants, les patrons préfèrent néanmoins engager leurs apprentis directement comme aides, commis ou manœuvres et contre rémunération. Mais cela ne résout pas le problème d'une partie des mineurs non-apprentis, sans qualification et donc voués à la précarité sociale parce qu'ils sont les premiers touchés par le chômage. Alors que l'obligation de l'apprentissage achoppe au niveau politique depuis 1890<sup>317</sup>, la création de la 7<sup>ème</sup> primaire à plein temps et l'extension de la scolarité obligatoire à seize ans avec la création des Cours professionnels, commerciaux et industriels (1911), ouverts seulement en 1915 pour des raisons budgétaires<sup>318</sup>, remplissent tout à la fois les fonctions d'éducation morale et scolaire, d'occupation des adolescents de l'agglomération urbaine et de première tentative structurelle pour améliorer la formation professionnelle théorique de base des apprentis formés en entreprise. Vu ses fonctions essentielles de l'éducation scolaire, le corps enseignant primaire approuve ces mesures, quand il ne les réclame pas :

---

<sup>314</sup> Tel ce « mauvais sujet » qui refuse de travailler et d'être assujéti à un patron », comme le montre Martine Ruchat (« "Récalcitrants, rebelles et vicieux": les figures de l'intolérable à Genève dans la seconde moitié du 19<sup>ème</sup> siècle », in Mauro Cerutti et Charles Heimberg, *Pour une histoire des gens sans histoire*, Genève, 1995, p. 144).

<sup>315</sup> Liliane Fazan, *La politique de l'apprentissage à Genève, de 1892 à 1930 (de la première loi genevoise à la première loi fédérale sur la formation professionnelle)*, mémoire de licence en Histoire économique et sociale, Université de Genève, 1981, p. 152.

<sup>316</sup> *Ibid.*, pp. 94-95.

<sup>317</sup> *Ibid.*, pp. 105-114.

<sup>318</sup> Voir *Rapport sur la gestion du Conseil d'Etat pendant l'année 1915*, Genève, 1916, pp. 555-557.

A treize ans, au moment de sa sortie de l'école, l'enfant est trop jeune pour faire un apprenti. Il devient petit commissionnaire, c'est-à-dire qu'il vagabonde dans la ville, exposé aux pires promiscuités, à toutes les tentations malsaines, de la rue. [...] *Il faut [...] maintenir le plus longtemps possible l'enfant à l'école*<sup>319</sup> afin de mieux l'armer pour la vie et pour le soustraire aux influences de la rue. La loi fédérale en fixant à 14 ans l'âge requis pour l'entrée en apprentissage n'a pas voulu permettre aux parents d'exploiter leurs enfants dans un but de lucre. [...] [On] demande en outre la création de classes d'arriérés, l'obligation de l'enseignement complémentaire jusqu'à 16 ans et le rétablissement des écoles du soir à la campagne. [...] La prolongation de la scolarité obligatoire à l'Ecole primaire jusqu'à 14 ans révolus pour tous les élèves ne fréquentant pas un établissement secondaire est désirable au triple point de vue intellectuel, éducatif et moral. Cette conclusion est adoptée à l'unanimité<sup>320</sup>.

Si l'on passe encore souvent de l'école primaire à l'usine, à l'atelier ou au magasin sans transition à cette époque à Genève, les mesures prises à cet égard au lendemain de la Première Guerre mondiale confirment la tendance de chercher une réponse scolaire aux problèmes socio-économiques alors que la jeunesse la plus défavorisée reste peu encouragée à accéder à l'apprentissage. Finalement la partie de ces jeunes gens qui ne trouvent pas de place sert d'abord de réservoir de main-d'œuvre à bon marché. Entre 1914 et 1918, le développement de l'industrie de guerre (munitions) a certes permis la baisse du chômage des jeunes et leur insertion économique, ainsi que celle des femmes<sup>321</sup>, mais dès 1921, la scolarité obligatoire à temps partiel est à nouveau prolongée de seize ans à dix-huit ans<sup>322</sup>, tant pour les filles que pour les garçons sans occupation, via les Cours professionnels, commerciaux et industriels, afin d'occuper une jeunesse en proie à un chômage massif provoqué par la crise économique de l'après-guerre qui sévit entre 1919 et 1923<sup>323</sup>. Ainsi pour les élèves sortant de l'école obligatoire à 14 ans révolus, Emmanuel Duvillard constate « que l'état du marché du travail à Genève ne permet pas encore l'utilisation complète des forces juvéniles puisque le 35% seulement de l'effectif des élèves libérables à fin juin 1923 a trouvé une occupation (308 élèves sur 872) »<sup>324</sup>.

En fin de compte, la forme scolaire et son extension ont été un des moyens pour institutionnaliser, mais aussi pour dominer la jeunesse appartenant aux classes populaires qui était, pour une large part, issue de l'immigration et lui faire intérioriser les rapports de domination. Outre la morale du mérite par le travail qui imprègne la culture scolaire<sup>325</sup>, au même titre que le calvinisme a pu auparavant imprégner la culture des élites, la forme scolaire telle qu'elle se déploie à Genève correspond à une socialisation

---

<sup>319</sup> Souligné par nous.

<sup>320</sup> UIPG, *Procès-verbaux des assemblées générales et plénières*, Genève, 20 février 1908, CRIÉE Fond UIPG 7626/2.

<sup>321</sup> Cf. Liliane Fazan, *La politique de l'apprentissage à Genève, de 1892 à 1930 (de la première loi genevoise à la première loi fédérale sur la formation professionnelle)*, mémoire de licence en Histoire économique et sociale, Université de Genève, 1981, p. 20. En 1917, l'industrie genevoise de l'armement emploie près de 10'000 personnes (cf. Jean-Claude Favez & Claude Raffestin, « De la Genève radicale à la cité internationale » in Paul Guichonnet (éd.), *Histoire de Genève*, Genève-Lausanne, 1974, p. 331).

<sup>322</sup> Selon la même logique, entre 1921 et 1924, la scolarité à plein temps des élèves de la ville de Genève qui ne sont pas en école secondaire et qui n'ont pas encore accompli leur 7<sup>e</sup> primaire est prolongée jusqu'à 15 ans.

<sup>323</sup> Entre 1920 et 1922, le nombre de chômeurs est multiplié par 10 en Suisse (*Annuaire statistiques de la Suisse*, 1935, p. 290).

<sup>324</sup> (*Rapport sur l'application de la loi de juin 1923 (prolongation de la scolarité obligatoire)*, Genève, 14 avril 1924, AEG DIP 1985 va 5.3.32).

<sup>325</sup> Cf. infra partie V.

particulière constituée sur les valeurs essentielles que sont le respect pour et l'obéissance à des hiérarchies (scolaires, sociales, politiques, etc.) et à leurs représentants (enseignants, notables, autorités, etc.), à travers des normes de civilité imposant la maîtrise du corps et du langage (la « bonne tenue » et le « bien parler »<sup>326</sup>), l'exclusion de la violence physique dans les rapports sociaux et enfin la rationalisation du rapport au monde et aux autres (le respect de la propriété, le débat, le calcul raisonnable des choix, etc.). Ce dernier rapport est essentiel car il crée chez le « civilisé » (i.e. « scolarisé ») le ressort principal de l'idéologie démocratique, du moins le croit-on alors. L'éducation scolaire, comme la démocratie, fonde donc l'espoir d'une société harmonieuse parce que pacifiée dans ses rapports sociaux et en progrès constant.

En situation précaire matériellement, les enfants et les adolescents des classes populaires évoluent dans un espace social et un espace familial dans lesquels les liens de dépendance – économiques, culturels et sociaux – sont des plus rares, ce qui a pour effet d'augmenter l'intensité des maigres liens existants et de les rendre particulièrement vulnérables aux accidents de la vie et aux variations de la conjoncture<sup>327</sup>. Bien sûr ces liens sont inégaux entre eux quant au crédit symbolique et aux retombées économiques qu'ils procurent. Mais de manière générale avant 1914, les jeunes des classes populaires sont pour l'essentiel éloignés et exclus des formes principales de la recomposition sociale qui s'opère alors, si ce n'est par la fréquentation des écoles professionnelles ou l'apprentissage. Dans ce moment où le mouvement ouvrier structure son identité propre à Genève et s'intéresse à la formation professionnelle et à l'instruction des adultes<sup>328</sup>, sa forme institutionnelle la plus aboutie qu'est le syndicat ne fait pas vraiment de place à cette jeunesse populaire.

Pourtant l'enfant à l'école ou aux classes gardiennes, c'est éventuellement une perte économique mais c'est également plus de temps pour le travail des autres membres du foyer. L'école obligatoire, c'est aussi peut-être pour un enfant d'ouvrier la possibilité

---

<sup>326</sup> D'ailleurs en 1916, Albert Malche, directeur de l'enseignement primaire, s'émeut de ce problème, et plus particulièrement du mauvais exemple parfois donné par les maîtres eux-mêmes : « l'exemple du maître, l'habitude de parler correctement dans toutes les leçons, les lectures fréquentes, tout devrait contribuer à doter les élèves d'un vocabulaire et d'une syntaxe pour ainsi dire inconscients, automatiques ; et la grammaire fournirait la raison de ces usages, leur justification, préciserait leurs nuances. C'est dire que l'effort doit être porté sur le français parlé, qu'on a trop négligé jusqu'ici. On devrait, en particulier, proscrire absolument de l'école les termes impropres ou même l'argot qu'on y entend encore : "embêter, flemmard, pirate, brotter ses tâches, voyons voire", etc. Il serait indispensable de réagir contre des expressions telles que : "J'y sais mieux que lui ; pour pas qu'i vienne ; que tu te voyes, soyes, etc. ; j'en ai des comme ça ; c'te fois" et tant d'autres qu'il serait facile d'ajouter à cette liste. Il faut avoir le courage de le reconnaître : on parle mal, et cela d'une manière assez générale, à l'école primaire » (*Rapport général sur l'enseignement dans les Ecoles primaires de Genève et les Ecoles secondaires rurales durant l'année 1915-1916*, Genève, 10 août 1916, AEG DIP 1985 va 5.3.73, p. 9). Il s'ensuit un début de réaction consistant essentiellement en un rappel à l'ordre du corps enseignant primaire sur le travail de l'expression orale (Albert Malche, *Circulaire adressée à Messieurs les maîtres et Mesdames les maîtresses des Ecoles primaires et de la classe complémentaire*, Genève, le 29 décembre 1916, AEG DIP 5.3.73 ; William Rosier, conseiller d'Etat DIP, *Circulaire à MM. Les membres du corps enseignant primaire*, Genève, novembre 1916, AEG DIP 5.3.73). Enfin, deux circulaires adressées au corps enseignant primaire mettent encore une fois l'accent sur le « bien parlé » à l'école primaire (Albert Malche, *Circulaire adressée à Messieurs les maîtres et Mesdames les maîtresses des Ecoles primaires et de la classe complémentaire*, Genève, le 29 décembre 1916, AEG DIP 5.3.73 ; W. Rosier, *Circulaire à MM. Les membres du corps enseignant primaire*, Genève, novembre 1916, AEG DIP 5.3.73).

<sup>327</sup> L'Hospice général prend généralement à sa charge ces familles qui deviennent assistées selon une tradition pluriséculaire à Genève. Cf. Bernard Lescaze, (Ed.), *Sauver l'âme, nourrir le corps. De l'Hôpital général à l'Hospice général de Genève 1535-1985*, Genève, Hospice général, 1985.

<sup>328</sup> Cf. Charles Heimberg, *L'œuvre des travailleurs eux-mêmes ? Valeurs et espoirs dans le mouvement ouvrier genevois au tournant du siècle (1885-1914)*, Genève, Slatkine, 1996.

d'accéder au savoir et à un vrai apprentissage ainsi qu'à un emploi semi-qualifié (atelier, bureau) ou qualifié (écoles professionnelles), c'est-à-dire à une forme d'émancipation culturelle et sociale à laquelle les élites marxistes et autres (anarchiste, syndicaliste révolutionnaire) du mouvement ouvrier croient beaucoup alors à Genève comme ailleurs, ne serait-ce que pour mieux lutter contre la bourgeoisie capitaliste en s'appuyant sur d'autres valeurs et un projet social total alternatif :

Il faut donc que les travailleurs se créent une sorte de vie enseignante, qu'ils s'arment de plus en plus de toutes les vérités qui sont en leur faveur. A cette condition seule ils formeront un parti capable de défendre leurs intérêts de classe si particuliers, à cette condition seule, ils sauront exiger ce qui est vraiment susceptible de transformer leur malheureuse position. C'est en faisant un prolétariat intelligent des questions économiques qu'on a fait un véritable parti du prolétariat en France et en Allemagne et partout où il existe. C'est de cette façon qu'on est arrivé à faire sortir de la classe ouvrière de véritables orateurs et écrivains distingués, dont le remarquable talent a été tout entier consacré à l'affranchissement de leur classe<sup>329</sup>.

Pour que l'école puisse remplir symboliquement et socialement ce rôle de ressource culturelle auprès des classes populaires, il est nécessaire que ces dernières intègrent le discours, les valeurs et les processus institutionnels qui visent à les acculturer selon les normes et les représentations dominantes. Et dans ce processus, la forme et la culture scolaires se rendent finalement indispensables, comme l'avaient bien compris les radicaux au tournant des deux siècles avec pour résultat les multiples modifications apportées alors à l'instruction publique et en premier lieu le renforcement de l'enseignement obligatoire par l'école primaire entre 1886 et 1911<sup>330</sup>. Refuser l'école devient une des formes de l'enfermement social et un des éléments qui génère la reproduction de la précarité sociale, surtout au vu de l'importance croissante que commencent à prendre les systèmes scolaires dans la stratification sociale des individus et dans leur accès tant au marché du travail qu'à l'exercice de leurs droits civils et politiques. Un lien qui se renforce très fortement tout au long du XX<sup>e</sup> siècle. C'est pourquoi, après la Première Guerre mondiale, les enjeux sociaux de la scolarisation ne portent dès lors plus tant sur la nécessité de l'école publique et obligatoire que sur ses finalités, sa fonction sociale, ses valeurs et sa « démocratisation »<sup>331</sup>.

---

<sup>329</sup> Cité par Marc Vuilleumier, « Mouvement ouvrier, formation et culture : le cas de Genève (1890-1939) », *Revue syndicale suisse*, n°1, 1989, p. 6 ; cf. également Charles Magnin, *Instruction publique et privée et rapport de classes, à Genève au XIX<sup>e</sup> siècle. La loi sur l'instruction publique du 5 juin 1886*, mémoire de licence d'histoire, faculté des Lettres, Université de Genève, 1973, p. 229). A Genève, tout ceci reste essentiellement de l'ordre des bonnes intentions avant la Première Guerre mondiale.

<sup>330</sup> Barbara Lucas, *La rénovation permanente. L'école publique genevoise et ses enjeux (1886-1911)*, mémoire de diplôme d'histoire économique et sociale, Université de Genève, 1995.

<sup>331</sup> Cf. pour le cas de Genève, Charles Magnin, *Le parlement genevois et l'égalité d'accès à l'instruction, 1885-1950*, thèse en Lettres, Université de Genève, 1997.

TROISIEME PARTIE

**LA CROISEE DES « DESTINS » :  
L'ACCES A L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE (1889-1977)**





## Introduction

C'est le seul héritage que je laisserai à mes enfants :  
l'instruction qui leur permettra de faire leur chemin dans  
la vie.

Francis Nicolas (brigadier de gendarmerie et père de  
trois enfants mineurs) 1921<sup>1</sup>

Depuis une quarantaine d'années, une des questions centrales qui agite les sociétés occidentales quant à l'école et plus généralement aux systèmes d'enseignement est celle de la « démocratisation des études ». Ce sont surtout les années 1960 et 1970 qui marquent le moment le plus fort des luttes idéologiques autour de cette question, au point qu'à Genève, cette « démocratisation » est inscrite dans le marbre de la loi sur l'Instruction publique depuis 1977<sup>2</sup>. Redéfinie depuis les années 1960 au moyen du concept « d'égalité des chances », que la sociologie de l'éducation de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron à travers leur modèle général de la « reproduction » sociale via les systèmes d'enseignement a décrit, mis en évidence et diffusé - davantage en terme d'« inégalités » des chances, il est vrai<sup>3</sup> -, cette notion de « démocratisation des études » est pourtant apparue dès l'aube du XX<sup>e</sup> siècle et a fortement évolué au cours du siècle, comme l'a montré Charles Magnin dans le cas de Genève<sup>4</sup>. Selon des termes qui ont beaucoup changé au fil des décennies, cette bataille a porté essentiellement sur l'accès à l'enseignement secondaire des enfants issus des classes populaires, d'abord inférieur, puis supérieur, ce dernier permettant alors d'accéder à l'université. Dans le cas genevois la réalisation de cette ambition volontariste en matière de promotion sociale par l'école a finalement induit et légitimé des changements importants de structure du système d'enseignement au niveau de l'enseignement secondaire inférieur avec la création d'un Cycle d'orientation.

La notion de « démocratisation des études » est lourdement connotée idéologiquement. C'est pourquoi les batailles qu'on va voir maintenant – comme celles d'aujourd'hui – se sont déployées sur les résultats des politiques scolaires et les réformes successives à y apporter<sup>5</sup>. Pourtant historiquement, ce qu'on appelle communément la

---

<sup>1</sup> « Demande de fonds de bourses », Genève, 2 septembre 1921, AEG DIP 1985 va 5.3.119.

<sup>2</sup> En particulier de « tendre à corriger les inégalités des chances de réussite scolaire des élèves, dès les premiers degrés de l'école » (Loi sur l'Instruction publique du 6 novembre 1940, art.4, lettre e). Nouvelle teneur selon la loi du 23 juin 1977, in *Recueil authentique des lois et actes du gouvernement de la République et Canton de Genève*, 1977, t. 163, p. 293).

<sup>3</sup> Rappelons que cette étude se compose de deux volets, le premier empirique (*Les héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1964) et le second théorique (*La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1970) (sur les problèmes relatifs au rapport entre données empiriques et assertions théoriques cf. partie I, chapitre 2).

<sup>4</sup> Charles Magnin, *Le parlement genevois et l'égalité d'accès à l'instruction, 1885-1950*, thèse en Lettres, Université de Genève, 1997.

<sup>5</sup> Bien qu'il apparaisse qu'en un temps de fort chômage structurel et de stagnation économique prolongée (depuis au moins le début des années 1990, cf. Jean-Paul Fitoussi, « Les piètres performances de la zone

« démocratisation des études » est le produit de deux phénomènes capitaux et interdépendants qui l'expliquent dans les faits et dans les pratiques et qui sont au cœur de l'évolution des systèmes d'enseignement au cours du XX<sup>e</sup> siècle : l'allongement continu de la durée de la scolarité à plein temps et la massification de l'enseignement secondaire<sup>6</sup>. Mais à ce stade le questionnement resterait incomplet si l'on ne s'intéressait pas plus avant à la logique sous-jacente et structurante du système d'enseignement que constitue la fonction de différenciation sociale à laquelle il participe activement, en la légitimant par une forme de classement « scolaire » des individus dans les sociétés occidentales modernes. En effet, cette différenciation s'opère au moyen d'une sélection dont l'école est comptable devant la société. Autrement dit, c'est la logique et la nature de cette sélection scolaire qui sous-tend aussi bien la « démocratisation » que la « massification » de l'enseignement secondaire ; de même que l'allongement moyen du temps de scolarisation des individus. Cette troisième partie traite donc de cette modalité cruciale du rôle social de l'école obligatoire (la sélection) dans le cas de Genève, et non pas de la notion partisane et idéologique de « démocratisation des études », que nous convoquerons en terme de « représentation », pour cerner les positions des acteurs collectifs et individuels<sup>7</sup>. Notre analyse se développe en essayant de dégager les réalités, les évolutions et les effets dans leurs enjeux scolaires, politiques, économiques et sociaux de la sélection scolaire.

---

euro », *Le Monde*, , 2-3 janvier 2005, pp. 1, 11.), ce soient davantage les coûts et la mesure des effets de l'instruction publique, en terme d'efficience dans les apprentissages ainsi que la bonne adéquation de l'orientation scolaire puis professionnelle des élèves avec les offres du marché de l'emploi qui se trouvent propulsés au premier rang des préoccupations sur l'école en Occident plutôt que « l'égalité des chances » scolaires.

<sup>6</sup> On considère ici qu'il y a massification selon le calcul fort simple suivant : dès que 50% et plus des individus d'une ou plusieurs classes d'âge accèdent aux écoles secondaires.

<sup>7</sup> On le fera en usant des travaux de Charles Magnin pour ce qui est des débats politiques, et de ceux de Marco Marcacci ainsi que, dans une moindre mesure, de la thèse de Chantal Berthoud, pour ce qui est des débats internes au système d'enseignement entre les autorités scolaires et les corps enseignants secondaires.

## Chapitre 7

### L'inversion des flux dans l'enseignement obligatoire (1937-1959)

Les historiens ne sauraient se satisfaire d'images et d'anecdotes, si significatives soient-elles. Ils ont besoin de spécifier et de compter.

Eric J. Hobsbawm, 1999<sup>8</sup>

#### *L'accès à l'enseignement secondaire en question*

Entre 1872 et 1969, soit pendant presque un siècle, l'organisation du système d'enseignement public repose globalement toujours sur une division en trois filières que l'on peut qualifier schématiquement de la manière suivante : la première est l'école du « peuple », constituée par l'enseignement primaire dans sa totalité et les écoles secondaires complémentaires à temps partiel ; la seconde est l'école des « notables » composée de la base de l'enseignement primaire, généralement effectué en écoles privées, puis suivi des écoles secondaires à plein temps donnant accès aux études supérieures et la troisième, souvent oubliée parce qu'intermédiaire et donc moins visible, est l'école des « classes moyennes »<sup>9</sup> comprenant successivement l'école primaire et les

---

<sup>8</sup> *L'Âge des extrêmes. Histoire du court XX<sup>e</sup> siècle*, Bruxelles, Complexe, 1999, p. 381-382.

<sup>9</sup> Cependant, l'expression « classes moyennes » prête à confusion (ce qui induit souvent le pluriel), d'autant plus que la réalité sociologique de cet « entre-deux », entre prolétaires et bourgeois pour reprendre la division binaire de la vulgate marxiste, est effectivement hétérogène. De manière générique, la classe moyenne se caractérise par quatre traits que sont la « conscience de classe » d'appartenir à un groupe qui n'est ni prolétaire ni dirigeant, une aspiration à la promotion sociale – et donc une vision relativement mobile de la structure sociale – un sentiment, justifié ?, de la fragilité de cette position et enfin la possession d'un patrimoine économique ou culturel. Pourtant les structures des classes moyennes changent radicalement au XX<sup>e</sup> siècle. Ainsi, la fin du XIX<sup>e</sup> siècle et le début du XX<sup>e</sup> siècle voient un essor assez important des indépendants formant la majorité de ce que l'on peut définir les classes moyennes traditionnelles selon les caractéristiques suivantes : revenu non-salarié ou mixte (rentiers, indépendants, etc.) avec une forte adhésion aux valeurs et au mode de vie bourgeois dans l'espoir d'une promotion sociale. A partir de l'Entre-deux-guerres, ces classes moyennes régressent, selon des spécificités nationales qui peuvent être fortes, pour finir par être largement remplacées par les classes moyennes « modernes » au lendemain de la Seconde Guerre mondiale. Bénéficiant de l'extraordinaire expansion économique des « Trente glorieuses » (1948-1978), pour reprendre l'expression consacrée de Jean Fourastié en 1979, ces nouvelles classes moyennes se distinguent des anciennes par leurs revenus essentiellement salariés – issus de la tertiarisation des économies occidentales, du développement corrélatif des systèmes d'enseignement et de la fonction publique (en Suisse moins qu'en France, cf. Louis Chauvel, « Le retour des classes sociales ? », *Revue de l'OFCE*, n°79, 2001, p. 334) avec la mise en place de l'Etat-providence – ; par un style de vie ostensiblement urbain et axé sur la consommation ainsi que par des tentatives d'accumulation du patrimoine tant économique que culturel d'origine et enfin par leur féminisation (cf. Serge Berstein, « Les classes moyennes devant l'histoire », *Vingtième siècle. Revue d'histoire*, 37, 1993, pp. 3-12 ; Klaus-Peter Sick, « Le concept de classes moyennes. Notion sociologique ou slogan politique ? », *Vingtième siècle. Revue d'histoire*, 37, 1993, pp. 13-33 ; Christophe Charle, « Les "classes moyennes" en France : discours pluriel et histoire singulière (1870-2000) », *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, 50-4, 2003, pp. 108-134).

écoles secondaires à plein temps donnant accès soit, au mieux, aux classes non latines du Collège et de l'ESJF soit, au pire, à un apprentissage et, généralement, aux différentes écoles professionnelles (Ecole supérieure de commerce, Ecole des arts et métiers). Cette division ternaire est légalement instaurée par la loi sur l'Instruction publique de 1886 puis confirmée, mais de manière ambiguë, par celle qui lui succède en 1940 ; ceci en dépit des modifications successives, plus ou moins importantes, mais continues qu'a connues le système d'enseignement genevois et qui, cependant, en modifie profondément à terme la nature et les fonctions au cours du XX<sup>e</sup> siècle<sup>10</sup>. Quant aux deux tentatives d'unification de ces filières pour créer une « école moyenne unique » à des fins d'orientation à la fin de l'école obligatoire, elles échouent à vingt ans d'écart (en 1927 puis en 1946).

Pourtant au lendemain de la seconde tentative, les autorités (i.e. administration) scolaires commencent à s'inquiéter : les effectifs augmentent et leur répartition dans les trois derniers degrés de la scolarité obligatoire se modifie rapidement. Résultat, le primaire se vide et le secondaire inférieur enfle. Ces transformations conjointes des effectifs et des flux d'élèves entraînent des problèmes grandissants sur les plans matériels et humains. Dans ces années 1950, les locaux et les enseignants sont en passe d'être insuffisants<sup>11</sup>. De fait, ce sont ces questions logistiques (matérielles et humaines) qui, parce qu'elles engendrent des problèmes organisationnels, rendent visibles la perception de ces phénomènes par les acteurs du système d'enseignement et les experts des questions scolaires. Leur perception en devient d'autant plus aiguë que les deux phénomènes se conjuguent, mais peu nombreux sont ceux qui, à ce moment, s'en rendent véritablement compte. En revanche, du fait de ces enjeux sociaux, la modification rapide des publics dans les établissements de l'enseignement secondaire inférieur sont temporairement relégués au second plan des préoccupations des autorités politiques et administratives en charge de l'école publique, au profit d'enjeux d'abord scolaires, c'est-à-dire essentiellement liés à l'organisation et au fonctionnement du système d'enseignement ; viennent ensuite les questions d'ordre économique. Ces questions se trouvent principalement discutées autour des notions d'« orientation professionnelle » puis d'« orientation scolaire », qui ont pour enjeu central la distribution des élèves entre les différentes filières puis, conséquemment, leur insertion sur le marché du travail et dans la société au sortir du système d'enseignement.

Ainsi, la fin des années 1940 marque le début du fort développement de ce qui devient alors « l'orientation scolaire », qui va de paire avec son autonomisation (i.e. différenciation) par rapport à « l'orientation professionnelle », au moyen d'une série d'initiatives et de dispositions mises en place comme une réponse rationnelle (et rendues nécessaires) par cette modification significative de la répartition des élèves entre les filières à la fin de la scolarité obligatoire. C'est là du moins l'argumentation développée a posteriori par le pédagogue et chercheur Samuel Roller qui, dès 1954, perçoit désormais clairement la combinaison et la nature des facteurs engendrant cette évolution rapide, à la fois quantitative et qualitative, des flux d'élèves au sein de ces différentes filières :

---

<sup>10</sup> Cf. infra partie VI.

<sup>11</sup> Le problème de manque de locaux devient vite endémique et il commence logiquement par l'enseignement primaire pour lequel dès 1952 le DIP peine à ouvrir des classes enfantines pour des élèves de moins de 6 ans (âge du début de la scolarité obligatoire) et donc en refuse malgré la demande (*MGC*, 27 septembre 1952, p. 1178). En une décennie, le problème ne fait que croître : « les plus apparents de ces problèmes, les plus urgents aussi, sont ceux des locaux à construire [...] » (Jean-Paul Extermann, *La réforme de l'enseignement secondaire*, Genève, DIP, 1960, p. 9).

Trois facteurs ont contribué, depuis sept ans, à poser à Genève le problème de l'orientation scolaire :

a) un facteur démographique. L'augmentation de la natalité provoque un afflux d'élèves dans l'enseignement secondaire inférieur. Il s'agit d'*endiguer*<sup>12</sup> ce flot.

b) un facteur social. En 1946, notre Grand Conseil décidait, sur la proposition d'un député socialiste, d'accorder la gratuité de l'enseignement à tous les élèves en âge de scolarité obligatoire, quelle que soit l'école qu'ils fréquentent. Il en est résulté que désormais la plus grande partie de nos écoliers, âgés de 12 à 14 ans, se sont inscrits dans les écoles secondaires inférieures pour « y tenter leur chance » (seuls furent admis, bien entendu, les élèves qui avaient des résultats scolaires considérés comme suffisants).

c) un facteur de politique scolaire. Le même député qui avait obtenu l'octroi de la gratuité de études jusqu'à 15 ans demandait à la même époque (1946) que soit étudié le problème de l'entrée dans l'enseignement secondaire de tous les enfants biens doués, afin qu'il puissent faire des études secondaires, quel que soit leur milieu socio-économique. Ce député proposait la création d'une école « moyenne » située entre le primaire (7<sup>e</sup> année, 11-12 ans) et le secondaire inférieur (15-16 ans), et qui aurait eu pour fonction première de pourvoir à l'orientation des élèves afin que chacun d'eux pût entreprendre, dès 15 ans, son apprentissage (intellectuel ou manuel) dans le milieu scolaire (école de culture, écoles techniques, ou centres d'apprentissage) qui convienne le mieux à ses capacités.

Ce projet n'a pas été réalisé<sup>13</sup>.

L'analyse de Roller est globalement pertinente au moment où il s'exprime, soit au milieu des années 1950, mais comme bien des acteurs d'alors et même d'après, il ne fait que constater le problème quand celui-ci est devenu tellement important qu'il appelle nécessairement des solutions. Et comme c'est sur l'orientation scolaire qu'il compte pour résoudre pratiquement cette question, il présente son développement scientifique comme le produit de la volonté de la résoudre. Pour cela, il fait référence à la première grande enquête d'orientation scolaire de 1947-1951 qui est mise en place suite au second refus politique d'instaurer une « école moyenne unique » dite « d'orientation » (projet Dupont-Willemin), et qui a été dirigée par lui-même ainsi que par le psychologue de l'Institut Jean-Jacques Rousseau (IJJR) André Rey. Or, une telle justification basée sur une approche essentiellement gestionnaire des flux d'élèves passe sur le fait que le développement de l'orientation scolaire résulte d'abord d'un compromis politique face au refus du projet d'école unique de 1946. En effet, si ce projet est dans ses grandes lignes la copie de celui d'André Oltramare présenté en 1927<sup>14</sup>, une de ses novations majeures réside dans l'introduction d'épreuves psychologiques à des fins d'orientation scolaire des élèves. Bien que les débats, qui se prolongent jusqu'en 1950, aboutissent au refus de la création d'une « école moyenne unique », la gratuité de l'instruction secondaire obligatoire (à l'exception des fournitures scolaires) est votée ainsi que l'instauration d'une grande expérience d'orientation scolaire<sup>15</sup>, afin de satisfaire au souci

---

<sup>12</sup> Souligné par nous.

<sup>13</sup> « Le problème de l'orientation scolaire à Genève », in *Cahiers de pédagogie expérimentale et de psychologie de l'enfant*, nouvelle série, n° 11, Neuchâtel, 1954, p. 64.

<sup>14</sup> Cf. infra chapitre 10. Ce dernier ne peut venir défendre personnellement son projet en raison des incompatibilités légales qui interdisent de cumuler un poste de la fonction publique avec un mandat politique. En effet, il est à ce moment-là professeur à l'Université.

<sup>15</sup> Il est cependant significatif de constater que ces questions sur les effectifs et plus généralement sur l'orientation scolaire se trouvent progressivement mises au centre des préoccupations éducatives des responsables politiques en Suisse. Ainsi, en 1949 le sujet général traité par la Conférence des chefs de département de l'Instruction publique (CDIP) concerne la « scolarité obligatoire », notamment à travers

de la gauche démocratique<sup>16</sup> d'améliorer les mécanismes permettant une juste sélection par l'école des enfants « bien doués » issus des classes populaires<sup>17</sup>.

Or, le phénomène de la massification de l'enseignement secondaire inférieur débute certainement à l'aube des années 1930 car si nous pouvons sans conteste l'observer dès la seconde moitié de cette décennie (cf. infra Figure 1), nous constatons également qu'il faut en situer le point d'origine chronologique (la bascule statistique) légèrement plus tôt. C'est en tout cas ce que semblent confirmer les quelques chiffres établis par Jean-Claude Eberhard à la fin des années 1950 sur l'évolution de la fréquentation des filières masculines de l'enseignement secondaire depuis la fin des années 1920 :

A Genève, grâce au concours du service de l'enseignement secondaire, nous avons pu estimer assez exactement l'évolution de l'effectif des admissions au Collège (section la plus intellectuelle) et au Collège moderne (section moyenne) durant une période de vingt-cinq ans. Compte tenu à la fois de la fluctuation du chiffre des naissances dans l'ensemble de la Suisse et du progrès démographique consécutif à l'immigration, l'indice de fréquence des admissions au Collège, fixé à 100,0 pour 1929, passe de 148,3 en 1934, mais fléchit à 139,9 en 1944, pour remonter régulièrement à 149,2 en 1949 et à 192,1 en 1955. Au Collège moderne, l'indice paraît en régression : calculé sur des basses toutefois moins précises, il décroît de 100,0 en 1929 à 92,8 en 1944 et à 88,4 en 1955<sup>18</sup>.

Comme malheureusement la méthode de construction de cet indice nous reste obscure et qu'elle donne, selon nos propres analyses, une estimation peu significative de la fréquentation du Collège moderne, nous prendrons ces chiffres comme une confirmation de tendance pour le seul cas du Collège.

Mais avant d'analyser les conséquences scolaires, sociales et politiques de cette évolution du déplacement quantitatif des parcours des élèves du primaire vers le secondaire inférieur sur environ un quart de siècle, il est nécessaire d'établir aussi objectivement que possible ce fait puis les facteurs qui l'engendrent. D'ailleurs, ce souci de compter pour voir ce qui se passe vraiment concernant la répartition des effectifs est présent dès le début des années 1950 chez les responsables du DIP. En effet, une remise en ordre à la fois des statistiques et des procédures de recueillement des données concernant la distribution des élèves dans les derniers degrés et leur destination au sortir de la scolarité obligatoire (y compris les apprentissages) est opérée dès 1953<sup>19</sup>. L'initiative émane des plus hautes instances du DIP, à savoir du conseiller d'Etat radical Alfred Borel, qui parallèlement à la question des déplacements de flux entre primaire et secondaire inférieur, s'inquiète des évolutions démographiques en cours et cherche donc le moyen de faire des prévisions fiables afin d'estimer puis de programmer l'évolution

---

des sujets spécialement consacrés à la « répartition dans les classes ordinaires », aux « effectifs » ou encore à « la promotion d'un degré dans l'autre ».

<sup>16</sup> Comme le règlement du Grand Conseil interdit aux partis politiques de proposer des projets de loi, c'est à un ou plusieurs députés que revient ce droit : Albert Dupont-Willemin se fait alors le porte-parole du parti socialiste (*MGC*, 1947, p. 347).

<sup>17</sup> Cf. Charles Magnin, *Le parlement genevois et l'égalité d'accès à l'instruction, 1885-1950*, thèse en Lettres, Université de Genève, 1997, pp. 355-454.

<sup>18</sup> *Les facteurs sociaux de la carrière scolaire*, Publication syndicales de l'Union syndicale suisse, Berne, Imprimerie de l'Union, 1961, pp. 9-10.

<sup>19</sup> Notamment sous la conduite d'Henri Grandjean (à la fois directeur de l'enseignement primaire jusqu'en 1952 et directeur de l'enseignement secondaire) et Jean-Paul Extermann (directeur du Collège moderne), auxquels se joint ultérieurement Raymond Uldry (alors chef du service des apprentissages).

générale des effectifs pour y faire face<sup>20</sup>. Les enseignants primaires sont notamment mis à contribution face à l'urgence de connaître très régulièrement les flux d'élèves :

Dans le désir de simplifier le travail administratif des maîtres, le Département avait, il y a quelques années, décidé de limiter l'envoi de ces statistiques à quelques dates seulement. Ce système ne peut être maintenu, car les effectifs des classes ont généralement perdu leur stabilité de naguère, du fait de l'augmentation continue et du mouvement de la population. Le Département doit être à même, en tout temps, de connaître le nombre des élèves qui fréquentent telle ou telle classe. En conséquence, dès janvier 1955, les maîtres principaux sont priés d'établir une statistique par mois (soit au total 10 par année scolaire)<sup>21</sup>.

### *La progressive massification de l'accès au secondaire inférieur (1937-1959)*

Officiellement, le système d'enseignement genevois commence à sélectionner les élèves garçons dès le 7<sup>e</sup> degré compris dans le cadre de la scolarité obligatoire, qui correspond à la première année (7<sup>e</sup> latine) du Collège, voie scolaire de l'élite, alors que pour les autres écoles secondaires la sélection est repoussée d'une année (8<sup>e</sup> degré)<sup>22</sup>. Cependant, il s'agit là d'une description quelque peu schématique de la sélection scolaire car jusqu'aux années 1950 celle-ci commence initialement dans la répartition des élèves entre enseignement privé et enseignement public. Elle se poursuit ensuite avec les premiers degrés de l'école obligatoire, soit à partir de la deuxième enfantine, puis opère de fait à chaque degré de la scolarité primaire via l'« échec scolaire » et le redoublement. Il en résulte que c'est l'accumulation d'années de retard scolaire qui est la première marque tangible de la sélection scolaire. Dans le but d'établir quand a débuté l'accroissement quantitatif de la fréquentation des écoles de l'enseignement secondaire inférieur et pour en suivre l'évolution de ce phénomène, on a construit des séries statistiques pour les différentes filières des trois derniers degrés de la scolarité obligatoire tels que fixés depuis 1933 (7<sup>e</sup>, 8<sup>e</sup> et 9<sup>e</sup>). Malheureusement, les statistiques officielles sont largement lacunaires, notamment en ce qui concerne l'école primaire, pour laquelle la répartition des élèves par degré est généralement inexistante ou perdue pour la très large majorité du siècle considéré ici. C'est pourquoi on a fait ici un bloc des trois derniers degrés de l'enseignement obligatoire, en le considérant comme équivalent à un cycle de sélection. Cependant ce choix n'a pas été fait que par défaut car il permet aussi de mettre en lumière des processus différenciés d'accès entre les différentes écoles présentes au secondaire inférieur. En effet, la division ternaire du système scolaire obligatoire publique est particulièrement visible dans ses trois derniers degrés car c'est l'endroit où sont institutionnellement définies filières et écoles clairement distinguées et où s'opère donc la sélection des élèves entre 12 et 14 ans.

---

<sup>20</sup> Cf. le volumineux dossier constitué dans les années 1950 qui collationne plusieurs centaines de pièces imprimées ou manuscrites à caractère statistiques, souvent disparates, faisant état de ses préoccupations et qui permettent par ailleurs une qualité jusque-là inédite de la production statistique interne du DIP dans ces années-là : AEG DIP 1985 va 5.3.815 et AEG DIP 1988 va 22.11.1 à 4. cf. également Alfred Borel, conseiller d'Etat DIP, à Jean Dutoit, conseiller d'Etat Département des travaux publics (DTP), Genève, 29 décembre 1955, AEG DIP 1985 va 5.3.701 ; Alfred Borel, conseiller d'Etat DIP, à Jean Dutoit, conseiller d'Etat DTP, Genève, 23 novembre 1956, AEG DIP 1985 va 5.3.701

<sup>21</sup> *Bulletin officiel de l'enseignement primaire*, n° 108, février 1955, p. 36.

<sup>22</sup> La 7<sup>e</sup> latine de l'ESJF a été supprimée en 1921.

Pour la fin de l'école primaire, la différenciation des genres (filles / garçons) n'a malheureusement pas pu être faite, faute de sources, empêchant ainsi une comparaison par genre du début du processus de massification du secondaire. Malgré tout, il apparaît que, depuis les années 1920 au moins, les filles subissent un retard scolaire moins important en moyenne que les garçons, ce qui pourrait signifier que leur chance d'accéder au secondaire inférieur ait été d'emblée plus grande, même si l'investissement éducatif des familles à leur égard est traditionnellement moindre que pour les garçons<sup>23</sup>. En revanche, les filières du secondaire inférieur sont de facto strictement différenciées par genre puisque les écoles le sont. Rappelons que pour la période considérée (1937-1959), la filière d'excellence du Collège pour les garçons débute dès 12 ans (avec l'introduction de l'enseignement du latin), alors que celle des filles à l'Ecole supérieure et secondaire des jeunes filles (ESJF) est retardée d'une année (à 13 ans) ainsi qu'au Collège moderne (garçons) et à l'Ecole professionnelle et ménagère (filles), écoles secondaires préparant généralement à l'entrée dans l'enseignement professionnel. Ces quatre écoles forment les écoles par genre de l'enseignement secondaire inférieur au sein desquelles s'opère de surcroît une différenciation interne par sections. Enfin, il ne faut pas oublier qu'une proportion non négligeable d'élèves filles et garçons du Collège ou de l'ESJF sont issus des écoles primaires privées, maintenant ainsi clairement la séparation entre l'école des élites et celle des classes populaires tout au long de la scolarité obligatoire. Le premier critère explicite de cette distinction reste l'argent, jusqu'à l'instauration de la gratuité de l'enseignement secondaire inférieur en 1946<sup>24</sup>, une mesure qui est, par ailleurs, une concession faite à la gauche démocratique pour qui le « mur de l'argent » reste alors l'obstacle insurmontable et principal à l'expression et à la réalisation des « talents » des enfants « bien doués » du « peuple » dans une carrière scolaire ascendante puis à leur entrée éventuelle dans les élites sociales<sup>25</sup>.

Dans l'analyse statistique, il n'a été tenu compte que des âges théoriques des élèves présents dans les trois derniers degrés de la scolarité obligatoire, considérant que tous avaient leur place dans le degré correspondant à leur âge. Cependant, ce présupposé est un pur artifice puisque les redoublements sont encore si nombreux à la fin des années 1950 que la majorité des élèves sortent de la scolarité obligatoire avec un à deux ans de retard<sup>26</sup>. Dans la mesure où nous sommes en défaut de pouvoir suivre chaque élève des différentes classes d'âges successives par manque de sources, cette méthode constitue la seule valable. C'est pourquoi les analyses et les conclusions qui en sont tirées seront affinées par des études complémentaires ponctuelles.

Pour analyser l'évolution de la répartition des élèves entre les écoles de l'enseignement secondaire inférieur compris dans le cadre de la scolarité obligatoire,

---

<sup>23</sup> Pour le cas de la France, Christian Baudelot et Roger Establet montrent, statistiques à l'appui, que le XX<sup>e</sup> siècle a connu un fort accroissement de la scolarisation des filles et que, de manière générale, celles-ci connaissent une plus grande réussite scolaire que leurs homologues masculins. Cependant, ils montrent également que cette différence entre les sexes quant à la réussite scolaire reste sous déterminante par rapport au facteur de l'origine sociale (*Allez filles !*, Paris, Seuil, 1992).

<sup>24</sup> Deux ans auparavant, en 1944, l'instauration des allocations familiales a apporté un supplément de revenus aux familles dans l'entretien de leurs enfants et incidemment un second soutien financier, après les bourses d'Etat et les exemptions d'écolages, pour une prolongation de la scolarisation des « bons » élèves issus des classes populaires.

<sup>25</sup> Cf. Charles Magnin, *Le parlement genevois et l'égalité d'accès à l'instruction, 1885-1950*, thèse en Lettres, Université de Genève, 1997.

<sup>26</sup> Voir infra chapitre 11. Par exemple pour l'année scolaire 1957-1958, seuls 37% des élèves ont l'âge de leur degré de scolarité, 41% ont un an de retard, 17% deux ans de retard et 5% plus de deux ans de retard, cf. « Tableau 1 – recensement général de enfants de la volée scolaire 1942/1943 », Genève, 1958, AEG DIP 1985 va 5.3.815.



nous sommes partis d'un constat statistique qui met en évidence le renversement complet de la quotité de fréquentation entre ces deux ordres d'enseignement depuis la création de l'école obligatoire en 1872 : au crépuscule des années 1950, plus de quatre élèves sur cinq d'une classe d'âge quittent l'enseignement obligatoire en ayant fait au moins une année d'école secondaire. C'est dire que cet enseignement secondaire conçu à l'origine pour accueillir une minorité d'élèves est devenu en l'espace de trois à quatre générations la voie « normale » de la sortie de la scolarité obligatoire. S'il est vrai que certaines écoles secondaires ont été modifiées et que d'autres, a priori plus accessibles, sont apparues au niveau de l'enseignement secondaire supérieur, il n'empêche que les trois voies distinctes du système d'enseignement public ont été préservées avec une continuité certaine, notamment politique, comme en témoigne, encore une fois, les refus successifs de la création d'une « école moyenne »<sup>27</sup>.

Dans l'Entre-deux guerres (1919-1939), les effectifs des élèves compris dans les trois derniers degrés de la scolarité obligatoire (de 13 à 15 ans) baissent progressivement, suite à l'arrivée dès 1922-1923 des classes d'âges moins nombreuses nées pendant et après la Première Guerre mondiale<sup>28</sup>. Ensuite, les effectifs augmentent à nouveau à la fin des années 1940 pour retrouver un niveau comparable à ceux de 1914 puis les dépasser. Mais outre cette évolution globale des effectifs, c'est leur répartition entre l'école primaire et les établissements du secondaire inférieur qui nous fournissent les informations les plus significatives. Tandis qu'au lendemain de la Première Guerre mondiale les effectifs des trois derniers degrés de l'école primaire subissent une érosion parallèle à celle de la courbe démographique des classes d'âge concernées, ceux des écoles secondaires se maintiennent dans les années 1930 à des niveaux équivalents à ceux de la période 1910-1914, voire progressent. Cela signifie qu'au sein d'une même cohorte, il y a une proportion plus importante d'élèves qui entrent dans les écoles secondaires à cette époque qu'avant-guerre. Le phénomène est d'autant plus frappant que les cohortes d'élèves des années 1930 constituent numériquement des groupes nettement plus restreints. Le taux de scolarisation dans l'enseignement secondaire inférieur est donc déjà en progression dans les années 1930 (Figure 1)<sup>29</sup> ; c'est-à-dire bien avant la forte poussée démographique qui s'amorce dans les années 1940 et dont les effets commencent à devenir visibles dès le début des années 1950 (et d'abord à l'école primaire).

---

<sup>27</sup> Cf. infra chapitres 9 et 10.

<sup>28</sup> Cf. Paul Bairoch et Jean-Paul Bovée (avec la coll. de Jean Batou), *Annuaire rétrospectif de Genève*, vol. I : *Statistiques économiques et sociales pour la période 1815-1914*, Université de Genève, 1986, p. 26, 32-34, 66-78 ; Service cantonal de statistique, *Annuaire statistique du canton de Genève*, vol. 2 (1962), Genève, pp. 180-181 ; vol. 7 (1968), p. 212 ; vol. 14 (1974), p. 50.

<sup>29</sup> D'autres chiffres partiels établis par le DIP confirment cette tendance : cf. « tableau 1935-1950 », AEG DIP 1985 va 5.3.71.

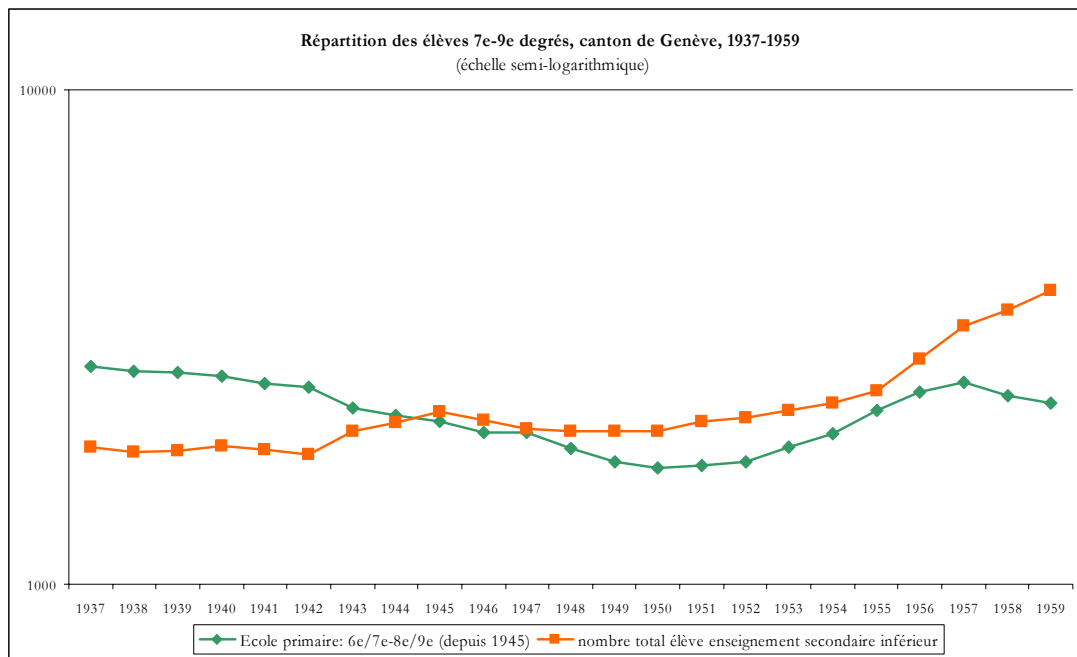


Figure 1<sup>30</sup>

Autrement dit, l'augmentation des effectifs dans le secondaire inférieur marque le franchissement d'un palier sur le plan quantitatif dès les années 1920. En effet, le prolongement de la scolarité obligatoire à plein temps de 13 à 14 ans pour les enfants de l'agglomération urbaine en 1911 amène à la fois la création de la 7<sup>e</sup> primaire et incite un plus grand nombre d'élèves à entrer dans l'enseignement secondaire inférieur, principalement à l'Ecole professionnelle, pour les garçons, et à l'Ecole professionnelle et ménagère, pour les filles. Si bien que pour ceux qui ont l'âge correspondant au degré scolaire dans lequel ils se trouvent (sans retard scolaire), même s'ils sont une minorité à être dans ce cas, le fait d'effectuer une année d'école secondaire inférieure (constitué en un cycle d'études de deux ou trois ans) permet d'attendre l'entrée en apprentissage qui, auparavant, pouvait se faire dès treize ans révolus et, a fortiori, incite à prendre goût à des études plus ou moins longues ou prestigieuses.

<sup>30</sup> Sources: *Comptes rendus du Conseil d'Etat* pour les années 1953-1959, 1967. Restrictions sur les données : 1. Les chiffres des écoles secondaires sont homogènes pour toutes les années, soit l'état des élèves au 1<sup>er</sup> ou 31 décembre de l'année considérée. 2. Pour l'école primaire (7<sup>e</sup>-9<sup>e</sup>), les années 1937, 1947, 1953-1959 sont exactes quant au nombre d'élèves pour les années considérées, en revanche les données concernant les années 1938-1946, 1948-1952 ont été reconstituées sur la base d'une publication graphique statistique (*Compte d'Etat de la République et Canton de Genève suivi du rapport sur la gestion du Conseil d'Etat, 1967*. Genève, Chancellerie d'Etat, 1968, p. 88). En outre, dès 1945, la dernière année enfantine obligatoire (6-7 ans) devient la première primaire suite à la loi du 2 mai qui institue une nouvelle classification des degrés scolaires (création de la 9<sup>ème</sup> primaire).

Note méthodologique : les graphiques qui suivent sont en règle générale élaborés sur la base d'une échelle semi-logarithmique (i.e. logarithmique). En effet, les graphiques à échelle arithmétique ne permettent pas d'apprécier correctement l'ampleur des mouvements des valeurs car la distance en ordonnées entre deux graduations n'est représentative que de la variation absolue et, ainsi, ils ignorent le point de départ relatif avant chaque hausse ou baisse. Au contraire, cette même distance est représentative de la variation relative dans le graphique à échelle semi-logarithmique. Ce dernier est donc analytiquement et visuellement plus « vrai » car les variations absolues sont réduites et, inversement, les petites variations relatives s'en trouvent amplifiées. Seuls quelques graphiques sont donnés au moyen de l'échelle arithmétique parce qu'ils portent sur un nombre réduit d'observations et sur de petites valeurs. Tous les autres graphiques exprimant les évolutions en pourcentages (ou en indice) rendent déjà compte de la variation relative.

Pour autant, les modifications de la scolarité obligatoire opérées par la révision de la loi sur l'Instruction publique en 1911 introduisent un déséquilibre dans l'organisation de la fin du système d'enseignement telle qu'elle avait été prévue dans la loi de 1886. En effet, la 7<sup>e</sup> primaire ne débouche sur aucune autre filière que l'apprentissage dual (école et entreprise) ou l'entrée directe dans la vie active, sauf à raccorder les écoles de l'enseignement secondaire inférieur avec un décalage d'une année (l'Ecole professionnelle pour les garçons, l'Ecole professionnelle et ménagère pour les filles) pour ensuite entrer à l'Ecole des arts et métiers. Pour les « bons » élèves, cette 7<sup>e</sup> primaire n'est donc que de peu d'intérêt, alors qu'elle renforce encore le chevauchement entre les derniers degrés primaires et *tous* les premiers degrés du secondaire inférieur en étendant d'une année la scolarité obligatoire à plein temps. C'est dans l'Entre-deux-guerres que les effets de ce déséquilibre se perçoivent le plus clairement car ils se trouvent amplifiés alors à la fois par une forte baisse de la démographie et par une conjoncture économique mauvaise, voire catastrophique.

En dépit des préventions officielles imprégnées de la crainte de voir se former un « prolétariat intellectuel et révolutionnaire », le phénomène de l'augmentation de la fréquentation des écoles du secondaire inférieur s'accélère brutalement. Entre 1933 et 1934, ces écoles gagnent plus de 300 élèves ce qui correspond à une augmentation d'environ 20% des effectifs en une année. Ensuite, les effectifs des quatre principales écoles secondaires à plein temps progressent encore légèrement (8%) avant de se stabiliser après par un léger recul (7% en moins en 1937), tandis que la conjoncture démographique reste décroissante puis stationnaire (Tableau 1)<sup>31</sup>. Une bonne part de cette brusque augmentation est due au second allongement de la scolarité obligatoire à plein temps jusqu'à l'âge de quinze ans révolus en 1933. Une mesure légale prise à la fois pour se donner le temps d'une meilleur « orientation professionnelle » des élèves, tout en retardant leur entrée sur le marché du travail en un temps de chômage massif, et pour se mettre en conformité avec la législation fédérale en matière d'âge légal d'entrée en apprentissage (loi de 1930)<sup>32</sup>. Il apparaît donc que les « bons » élèves de l'école primaire issus des milieux populaires, ceux qui n'ont pas de retard et qui sont temporairement regroupés dans des classes de 6<sup>e</sup>B, dites « fortes » entre 1926 et 1934<sup>33</sup>, se dirigent dès ce moment vers les écoles secondaires (en ayant la possibilité, parfois vérifiée, de raccorder la 5<sup>e</sup> du Collège puis les sections non latines), ne serait-ce que pour attendre l'âge d'entrée en apprentissage et parce qu'il y sont officiellement encouragés par le DIP et le corps enseignant du secondaire inférieur. Or, cette seconde prolongation de la scolarité obligatoire à plein temps aggrave encore le déséquilibre de l'organisation du système d'enseignement, initié en 1911, entre l'école primaire et l'enseignement secondaire inférieur en allongeant d'une année ces deux voies parallèles de la fin de la scolarité obligatoire.

---

<sup>31</sup> Entre 1920 et 1930, la classe d'âge des 10-14 ans, soit ceux ayant l'âge correspondant à la fréquentation normale de l'enseignement secondaire inférieur, régresse en chiffres absolus de 11'500 à 8'500 environ pour se stabiliser à ce niveau jusqu'en 1950 (Service cantonal de statistique, *Recensements fédéraux de la population de 1850 à 1980. Rétrospective statistique*, études et documents, n° 10, Département de l'Economie publique, Genève, 1987, pp. 30-31).

<sup>32</sup> Cf. *MGC*, Genève, 13 mai 1933, pp. 710-716 et *Annexe*, 1933, pp. 206-208.

<sup>33</sup> Etablies par la loi du 14 mars 1925.

Tableau 1 : Evolution du nombre d'élèves dans les écoles secondaires à plein temps, degrés 7, 8 et 9, Canton de Genève, 1932-1945<sup>34</sup>

années	Elèves du secondaire inférieur	Collège div. inf.	ESJF div. inf.	Collège moderne	Ecole professionnelle et ménagère
1932	1535	449	401	413	272
1933	1625	475	486	383	281
1934	1958	574	591	425	368
1935	2120	598	622	494	406
1936	2049	609	583	457	400
1937	1897	567	539	419	372
1938	1849	515	513	429	392
1939	1858	526	512	428	392
1940	1899	546	543	453	357
1941	1877	537	512	482	346
1942	1829	498	470	506	355
1943	2034	557	537	584	356
1944	2122	579	541	610	392
1945	2231	589	562	618	462

L'observation la plus intéressante est la très forte augmentation des effectifs dans les écoles secondaires (Tableau 1), particulièrement pour les filles (ESJF et Ecole professionnelle et ménagère). Il s'agit là d'une conséquence directe de la prolongation de la scolarité obligatoire à plein temps jusqu'à quinze ans révolus en 1933 (20% d'élèves en plus entre 1933 et 1934). Cette conséquence est particulièrement forte pour l'Ecole professionnelle et ménagère qui, connaissant un recrutement populaire plus marqué, dû à son caractère préprofessionnel, enregistre le plus fort accroissement d'effectif parmi toutes ces écoles (31%). Cette augmentation de la fréquentation plus forte des filles que des garçons est sans doute à mettre sur le compte du moindre retard scolaire accumulé en moyenne par elles dans le cours de leur scolarité primaire.

Ce sont d'ailleurs ces parcours « normaux », en fait minoritaires pour cause de retard scolaire massif, et donc en réalité « idéaux », qui amènent pour partie les députés du Grand Conseil à accepter dans la loi sur l'Instruction publique de 1940 l'inscription d'un article (29) qui stipule que la fin de la scolarité obligatoire se fait dans le secondaire et que « la division complémentaire [de l'école primaire] est destinée aux élèves qui, pour des raisons majeures, achèvent leur scolarité sans pouvoir entreprendre d'études secondaires ou professionnelles ». D'ailleurs l'augmentation des effectifs dans les écoles secondaire reste relativement limité et apparaît maîtrisé. Bien que le phénomène de la massification de l'enseignement secondaire semble désormais amorcé, il n'y a aucune volonté politique de l'encourager en 1940.

La défaite du second projet d'« école moyenne unique », dit Dupont-Willemin, au lendemain de la Seconde Guerre mondiale (1946) rappelle, si besoin est, que l'accès de tous à l'enseignement secondaire inférieur continue de rassembler des majorités politiques contre lui. Cependant, cet échec permet d'approfondir la question de « l'orientation scolaire » qui constitue alors une réponse politique minimale de la droite parlementaire aux critiques sur le caractère de classe de la sélection scolaire. Peu après, elle sert de premier moyen aux autorités scolaires pour tenter de réguler les changements

<sup>34</sup> Source : *Comptes rendus du Conseil d'Etat pour les années 1933-1946*.

dans les flux scolaires, ce qui favorise le développement de cette orientation scolaire, principalement au travers d'une grande enquête, amorcée en 1946-1947 et poursuivie jusqu'en 1951. Il s'agit à la fois d'améliorer et d'étendre très largement l'usage de cette orientation désormais qualifiée très précisément de « scolaire », et non plus de « professionnelle »<sup>35</sup>. Mais cette voie révèle aussi l'incompréhension – et la surprise – devant ces changements et la croyance bien ancrée qu'ils constituent pour l'essentiel des irrégularités du système d'enseignement, toujours perçu comme étant composé essentiellement de trois parties distinctes et relativement imperméables entre elles suite à la sélection opérée aux 7<sup>e</sup> et 8<sup>e</sup> degrés. La fin de l'école primaire dirige les élèves vers le marché du travail ou l'apprentissage en entreprise, voire jusqu'en 1933, à l'École des arts et métiers à partir de 14 ans ; les écoles de l'enseignement secondaire inférieur donnent accès aux écoles professionnelles et parfois au secondaire supérieur ; enfin, les écoles secondaires tenant dans la même main le secondaire inférieur et supérieur octroient l'accès aux études supérieures. Jusque-là, chaque filière correspond à un public socialement déterminé (respectivement les ouvriers, les classes moyennes traditionnelles puis récentes et les classes supérieures). Du fait de ces clivages forts entre filières, les possibilités de passer d'une filière à une autre ne pouvait avant tout se faire par proximité socio-scolaire. Par exemple, dans une perspective ascendante, le parcours probable, pour un fils ou une fille d'ouvrier consiste à passer de l'école primaire au Collège moderne ou à l'École professionnelle pour ensuite entrer dans le meilleur des cas dans une école professionnelle (École supérieure de commerce, École des arts et métiers). Pour quelques uns, les « mieux doués », le passage au Collège ou à l'ESJF constitue le meilleur des parcours possibles car menant aux filières non latines des études secondaires supérieures. En revanche, les filières latines et classiques demeurent alors hors de portée des élèves des classes populaires sauf pour de très rares exceptions parce que la sélection y est à la fois forte et précoce. Cependant, durant la deuxième moitié de la décennie 1950, les faits commencent rapidement tordre le cou à ces idées et rendre effective la disposition de la loi sur l'Instruction publique de 1940 (art. 29) qui stipule que la fin « normale » de la scolarité obligatoire s'effectue dans l'enseignement secondaire inférieur. Dès 1945, la proportion des élèves de l'école primaire devient minoritaire (moins de 50%), alors même que le 7<sup>e</sup> degré, à l'exception de la 7<sup>e</sup> latine du Collège, est une année dévolue au primaire. Assurément, en deux décennies, la répartition des élèves dans les trois derniers degrés de la scolarité obligatoire entre l'école primaire et les écoles secondaires se modifie radicalement (Tableau 2).

---

<sup>35</sup> Le développement de l'orientation scolaire n'est pas propre au seul Canton de Genève. En 1952 et 1953, la Conférence des chefs de Départements de l'Instruction publique en Suisse (CDIP) consacre une bonne part de ses réflexions et travaux à l'orientation scolaire, puis en 1956 à la gratuité de l'enseignement secondaire, par ailleurs déjà concédé pour l'enseignement secondaire inférieur depuis dix ans à Genève. Une telle comparaison permet de resituer plus globalement le développement rapide de l'orientation scolaire durant la décennie des années 1950.

**Tableau 2 : Répartition en % des élèves par école entre la fin du primaire et l'enseignement secondaire inférieur public (7<sup>e</sup>-9<sup>e</sup> degrés) du Canton de Genève, 1937-1959<sup>36</sup>**

années	Primaire		Secondaire inférieur			total
	6 <sup>e</sup> /8 <sup>e</sup> -7 <sup>e</sup> /9 <sup>e</sup> primaire <sup>37</sup>	Collège (div. inf.)	ESJF (div. inf.)	Collège moderne	EMP <sup>38</sup> 1 <sup>ère</sup> -2 <sup>e</sup>	
1937	59.3	12.1	11.6	9.0	8.0	100.0
1938	59.3	11.3	11.3	9.4	8.7	100.0
1939	59.0	11.6	11.3	9.4	8.7	100.0
1940	58.1	12.0	12.0	10.0	7.9	100.0
1941	57.6	12.1	11.6	10.9	7.8	100.0
1942	57.8	11.5	10.8	11.7	8.2	100.0
1943	52.8	12.9	12.5	13.5	8.3	100.0
1944	50.8	13.4	12.5	14.1	9.2	100.0
1945	48.9	13.5	12.9	14.2	10.5	100.0
1946	48.6	12.5	13.8	14.2	10.9	100.0
1947	49.5	12.0	14.7	14.0	9.8	100.0
1948	48.0	12.0	15.5	14.8	9.7	100.0
1949	46.5	13.1	14.7	15.3	10.4	100.0
1950	45.7	14.1	14.7	15.6	9.9	100.0
1951	44.9	15.0	15.2	15.1	9.8	100.0
1952	44.9	16.1	15.6	13.9	9.5	100.0
1953	45.7	15.1	16.0	13.8	9.4	100.0
1954	46.4	14.0	16.0	13.7	9.9	100.0
1955	47.7	14.3	15.7	12.8	9.5	100.0
1956	46.2	15.3	16.3	13.0	9.4	100.0
1957	43.5	15.3	19.1	12.5	9.6	100.0
1958	40.1	15.2	19.4	14.4	10.9	100.0
1959	37.1	15.0	19.5	16.0	12.4	100.0
<b>Taux d'accroissement par école</b>	<b>-37.5</b>	<b>+23.0</b>	<b>+68.1</b>	<b>+77.7</b>	<b>+55.0</b>	

Malgré le fait que l'enseignement secondaire inférieur demeure payant jusqu'en 1946, la reprise démographique de la décennie 1940 confère une acuité sans pareille aux problèmes liés à l'explosion des effectifs et met le système d'enseignement à rude épreuve d'abord au niveau de l'école primaire, puis au niveau de l'enseignement secondaire et, enfin, au niveau universitaire dans la deuxième moitié des années 1960<sup>39</sup>. C'est bien ce que montre l'accroissement des effectifs des quatre écoles à plein temps du secondaire inférieur entre 1937 et 1959 (cf. infra Tableau 2). L'octroi de la gratuité de toutes les études secondaires par le Grand Conseil en 1957, « après bien des atermoiements »<sup>40</sup>, provoque un deuxième « décollage » de la fréquentation de

<sup>36</sup> Source : *Comptes-rendus du Conseil d'Etat pour les années 1953-1959, 1967.*

<sup>37</sup> Est compris dans l'enseignement primaire, notamment parce qu'elles en dépendent administrativement et que le type d'enseignement dispensé est largement similaire, les Ecoles secondaires rurales (1937-1939) auxquelles succèdent brièvement les Ecoles complémentaires (1940-1942).

<sup>38</sup> Ecole professionnelle et ménagère (filles).

<sup>39</sup> Cf. Marco Marcacci, *Histoire de l'Université de Genève, 1559-1986*, Université de Genève, 1987, pp. 249-259.

<sup>40</sup> Charles Magnin, « A la cosignataire d'une histoire trentenaire qui demeure très éclairante », in *Mélanges MLF*, Genève, 2002, p. 37.

l'enseignement secondaire inférieur puisque dans les deux années qui suivent (1958-1959) celle-ci progresse de plus de 6%. Comme c'est avant tout le Collège moderne (3,5%)<sup>41</sup> et l'Ecole professionnelle et ménagère (2,8%) qui profitent de cette hausse, cela indique que l'argument de la gratuité des études a un poids certain pour les familles des classes populaires dans leur décision de faire tenter « leur chance » dans l'enseignement secondaire à ceux de leurs enfants qui semblent en avoir les capacités scolaires (i.e. les notes). Ces évolutions démontrent aussi que l'idée qu'une certaine réussite scolaire est une ressource accessible pour une forme de promotion sociale s'insinue progressivement dans les consciences.

Pourtant, cette évolution n'est pas égale entre les écoles et elle varie selon leur niveau de sélectivité : le Collège, pour les garçons, et l'ESJF, pour les filles, sont la voie de l'élite scolaire et sociale via leurs divisions inférieures respectives ; le Collège moderne (anciennement l'Ecole professionnelle), pour les garçons, et l'Ecole professionnelle et ménagère, pour les filles, constituent la voie du secondaire inférieur ouvrant d'abord la porte aux écoles des filières professionnelles et techniques. Alors que l'école primaire voit en proportion ses élèves se diriger en toujours plus grand nombre vers les écoles de l'enseignement secondaire inférieur, le Collège est l'établissement pour lequel ce report est le plus faible. En effet, il reste de loin l'établissement qui, entre les degrés du secondaire inférieur et ceux du secondaire supérieur, sélectionne le plus fortement : entre 1950 et 1955 (en résultats cumulés), un élève sur deux seulement est promu de la division inférieure à la division supérieure (53,6% de réussite dont 6,3% en faisant usage du redoublement)<sup>42</sup>. Constat qui confirme à la fois une pratique de sélection fortement élitaire au Collège et un recrutement social élevé, hormis pour une petite minorité d'élèves aux résultats scolaires brillants et dont le milieu familial pousse, ou du moins, autorise une telle orientation<sup>43</sup>. Par ailleurs, un tel choix tend à devenir rationnel pour les familles aux revenus modestes, ne serait-ce que parce qu'il est d'un coût financier meilleur marché à mesure que l'on avance dans la formidable expansion économique des Trente Glorieuses (1948-1978)<sup>44</sup>. Nul doute que les sacrifices consentis pour

---

<sup>41</sup> D'autant plus que le passage par le Collège moderne permet l'accès aux filières non latines du Collège de Genève à partir du premier degré de l'enseignement secondaire post-obligatoire (i.e. supérieur).

<sup>42</sup> Henri Stehlé, directeur du Collège, à Henri Grandjean, directeur de l'enseignement secondaire, Genève, 24 octobre 1956, AEG DIP 1985 va 5.3.711.

<sup>43</sup> A ce titre, il serait intéressant d'étudier les parcours des élèves du Collège issus des classes moyennes récentes, notamment les fils d'enseignants du primaire et du secondaire dont les pères ou les mères ont été eux-mêmes au Collège ou à l'ESJF, mais dans une section moins prestigieuse que celle consacrée par l'enseignement du latin. Cela permettrait de voir dans quelle mesure les professionnels de l'éducation font (« fabriquent ») des élèves modèles de leurs fils et filles, et s'ils les poussent dans la voie royale de l'ascension sociale via les études secondaires classiques. Sur cette question le cas de la France est explicite puisque, si les Ecoles primaires supérieures ont été sans conteste la première voie de massification des études secondaires par l'accès aux écoles techniques et professionnelles pour les garçons et que le corps des enseignants de ces écoles pouvaient s'opposer aux corps enseignants des Collèges, cela n'empêchait pas que les premiers envoyaient leurs propres enfants dans les écoles des seconds afin qu'ils puissent accéder aux études supérieures (cf. Jean-Pierre Briand et Jean-Michel Chapoulié, « L'enseignement supérieur des garçons en France 1918/1942 », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 39, septembre 1981, pp. 87-111).

<sup>44</sup> En effet, pour l'ensemble de la Suisse : « stärker als das Produkt je Einwohner wuchs das Sozialprodukt als ganzes, und zwar um 340 Prozent von 1910 bis 1970, um 80 Prozent von 1910 bis 1950 und um 144 Prozent von 1950 bis 1970 » (Hansjörg Siegenthaler, « Schweiz 1910-1970 », in Carlo M. Cipolla (éd.), *Europäische Wirtschaftsgeschichte*, tome 5 : *Die europäischen Volkswirtschaften im zwanzigsten Jahrhundert*, Stuttgart-New York, 1980, p. 246). Soit une croissance du produit national de 7,2% en moyenne entre 1950 et 1970 contre 2% pour la période 1910-1950.

l'investissement dans les études des enfants apparaissent de moins en moins lourds en regard de l'augmentation régulière des salaires réels<sup>45</sup>.

Sans conteste, durant cette période, le Collège moderne constitue la voie principale d'accès à l'enseignement secondaire des enfants de sexe masculin des classes populaires. Ainsi en 1955, les deux tiers de ses élèves proviennent des principaux quartiers populaires, pour ne pas dire traditionnellement ouvriers, de l'agglomération genevoise (Servette, Charmilles, Eaux-Vives, Plainpalais et Carouge-Acacias) alors que les élèves issus des « beaux » quartiers représentent à peine plus d'un élève sur dix (Cité, Champel, Malagnou-Florissant)<sup>46</sup>. Bien que le processus de ségrégation urbaine selon l'origine sociale ne soit pas excessivement développé à Genève, l'énorme écart chiffré issu de la provenance topographique des élèves du Collège moderne, alors au nombre d'environ 600, ne trompe pourtant pas.

En revanche, que l'ESJF soit quantitativement la principale voie d'accès des filles à l'enseignement secondaire à de quoi surprendre. Si celle-ci n'apparaît pas comme une école pratiquant une sélection aussi forte que le Collège, elle reste néanmoins la voie féminine d'accès aux études secondaires supérieures. A priori, il semble difficile de fournir un facteur explicatif à cet investissement en faveur de l'éducation des filles. Certes, depuis l'Entre-deux-guerres, les filles, se révèlent être à l'école primaire plus « scolaires » que leur homologues masculins dans les milieux populaires, comme se plaisent à le relever périodiquement les différents rapports des autorités scolaires<sup>47</sup>, mais cela ne constitue qu'un élément d'explications parmi d'autres pour rendre compte cette spécificité relative au genre, les autres nous échappant pour l'instant<sup>48</sup>. En revanche, à l'Ecole professionnelle et ménagère des jeunes filles le véritable décollage ne s'effectue qu'à la toute fin des années 1950.

Cette nette différence chronologique entre le développement, en terme d'effectifs, de l'ESJF et de l'Ecole professionnelle et ménagère est, semble-t-il, à mettre en relation avec l'origine sociale différente des deux publics féminins de ces écoles. En effet, il apparaît que les filles des classes supérieures ont bénéficié dans l'Entre-deux-guerres

---

<sup>45</sup> En Suisse entre 1943 et 1972, l'augmentation des salaires réels est constante : 36,1% pour 1943-1952, 25% pour 1953-1962 et 35,1% pour 1963-1972, soit 97,5% en trente ans ou 3,3% de croissance en moyenne annuelle. Si les années 1943-1945 sont celles du rattrapage pour retrouver l'indice de 1939 (100), les années suivantes, sauf une exception (1951), sont toutes celles de l'accroissement du salaire réel et donc du pouvoir d'achat (source : Office fédéral de la statistique, « Evolution des salaires nominaux, des prix et des salaires réels, 1939-2000 », disponible sur : [http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/rbeit\\_und\\_e/loehne\\_erwerbseinkommen/blank/kennzahlen0/lohnentwicklung/nominal\\_und\\_real.ContentPar.0003.DownloadFile.tmp/D3421\\_npcr\\_d\\_f\\_03.pdf](http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/rbeit_und_e/loehne_erwerbseinkommen/blank/kennzahlen0/lohnentwicklung/nominal_und_real.ContentPar.0003.DownloadFile.tmp/D3421_npcr_d_f_03.pdf)). A Genève, le revenu médian issu du travail salarié ou indépendant passe de l'indice 100 en 1950 à l'indice 160 en 1970, soit une multiplication par plus de 1,5 (Roger Girod, *Evolutions des revenus et mobilité sociale (à Genève, 1950-1980)*, Genève, Droz, 1986, p. 23 (tableau I/3).

<sup>46</sup> « Provenance des élèves du Collège moderne (quartiers) », Genève, 10 mai 1955, AEG DIP 1985 va 5.3.815.

<sup>47</sup> Ainsi, « trop nombreux sont encore ceux [des garçons] qui n'apportent à l'étude qu'une attention distraite et dont le jeu est l'unique préoccupation. [...] les jeunes filles de nos écoles affirment chaque année une supériorité grandissante sur leurs camarades de l'autre sexe » (Louis Menu, inspecteur des écoles primaires, *Rapport sur la marche de l'école primaire de la Rue des Eaux-Vives durant l'année scolaire 1921-1922*, Genève, juillet 1922, AEG DIP 1985 va 5.3.136).

<sup>48</sup> Surtout que le peu que l'on sache sur les « stratégies » familiales en matière d'éducation des filles tend à infirmer une telle tendance en faveur de leur scolarisation. Ainsi, l'étude d'Anne-Françoise Praz portant sur un échantillon de deux communes vaudoises (protestantes) et de deux communes fribourgeoises (catholiques) entre 1860 et 1930 montre bien que les filles restent toujours défavorisées par rapport aux garçons dans l'accès à une formation « post-primaire » (*De l'enfant utile à l'enfant précieux. Filles et garçons dans les cantons de Vaud et Fribourg (1860-1930)*, Lausanne, Antipodes, 2005, pp. 568-574).



d'un investissement conscient dans leur éducation de la part de leurs familles, alors que les filles de la classe ouvrière, et de manière atténuée de la basse classe moyenne salariée, cèdent alors le pas devant leurs homologues masculins qui accèdent majoritairement au Collège moderne. Cette hypothèse se confirme par l'observation de la position des enfants par sexe dans la fratrie qui fréquentent les écoles à plein temps de l'enseignement secondaire inférieur dans l'Entre-deux-guerres. En prenant l'échantillon des boursiers de ces écoles, ceux-ci appartenant presque tous à la classe ouvrière et à la basse classe salariée des services (employés subalternes), pour trois années couvrant une période d'une décennie environ (Tableau 3), on observe qu'effectivement les cadets garçons sont surreprésentés (de l'ordre de 15 à 20%) par rapport à leurs camarades féminines<sup>49</sup>.

**Tableau 3 : Position dans la fratrie des boursiers d'Etat selon l'école secondaire suivie, canton de Genève, 1926, 1931 et 1936<sup>50</sup>**

Ecoles secondaires	1926					1931					1936				
	unique	ainé	cadet 1	cadets 2 à 5	total	unique	ainé	cadet 1	cadets 2 à 4	total	unique	ainé	cadet 1	cadets 2 à 3	total
<b>garçons</b>															
Collège	23.5%	23.5%	29.4%	23.5%	100%	54.2%	20.8%	25.0%	0.0%	100%	45.8%	20.8%	29.2%	4.2%	100%
Ecole professionnelle puis Collège moderne (1934)	42.4%	27.3%	18.2%	12.1%	100%	45.3%	28.3%	13.2%	13.2%	100%	40.4%	31.9%	14.9%	12.8%	100%
<b>total garçons</b>	<b>36.0%</b>	<b>26.0%</b>	<b>22.0%</b>	<b>16.0%</b>	<b>100%</b>	<b>49.7%</b>	<b>24.6%</b>	<b>19.1%</b>	<b>6.6%</b>	<b>100%</b>	<b>43.1%</b>	<b>26.4%</b>	<b>22.0%</b>	<b>8.5%</b>	<b>100%</b>
<b>filles</b>															
ESJF	44.0%	24.0%	12.0%	20.0%	100%	37.0%	35.6%	21.9%	5.5%	100%	42.0%	36.0%	10.0%	12.0%	100%
Ecole professionnelle et ménagère	35.7%	25.0%	25.0%	14.3%	100%	47.6%	23.8%	9.5%	19.0%	100%	38.8%	23.9%	28.4%	9.0%	100%
<b>total filles</b>	<b>39.6%</b>	<b>24.5%</b>	<b>18.9%</b>	<b>17.0%</b>	<b>100%</b>	<b>42.3%</b>	<b>29.7%</b>	<b>15.7%</b>	<b>12.3%</b>	<b>100%</b>	<b>40.4%</b>	<b>29.9%</b>	<b>19.2%</b>	<b>10.5%</b>	<b>100%</b>
<b>Total</b>	<b>37.8%</b>	<b>25.3%</b>	<b>20.4%</b>	<b>16.5%</b>	<b>100%</b>	<b>46.0%</b>	<b>27.1%</b>	<b>17.4%</b>	<b>9.4%</b>	<b>100%</b>	<b>41.8%</b>	<b>28.2%</b>	<b>20.6%</b>	<b>9.5%</b>	<b>100%</b>

Au lendemain de la Seconde Guerre mondiale, face à la relative imperméabilité des trois parties distinctes du système d'enseignement dans les derniers degrés de la scolarité obligatoire, les familles appartenant aux milieux modestes adoptent progressivement des stratégies scolaires directes ou indirectes visant à ce que leurs enfants accèdent à la meilleure filière possible de l'enseignement secondaire inférieur. Ces stratégies sont démontrées et explicitées par le sociologue Roger Girod<sup>51</sup> à la fin des années 1950<sup>52</sup>. Au

<sup>49</sup> Il faut noter également à noter qu'à cette époque le contrôle des naissances continue à progresser. En effet, si en 1926 on trouve encore une ou deux familles de boursiers comptant 7 enfants au total, en 1936, le nombre maximum d'enfant ne dépasse pas 4. De même le nombre d'enfants uniques boursiers passe de 36 à 41% dans le même laps de temps (Tableau 3). Ce phénomène démographique est général au canton de Genève puisque, entre 1920 et 1941, le nombre moyen de personnes par ménage régresse de 3,4 à 2,9 (Service cantonal de statistique, *Recensements fédéraux de la population de 1850 à 1980. Etudes et documents*, vol 2, n°10, Genève, 1987, p. 97). Bien évidemment de manière générale, le renforcement de cette tendance démographique séculaire accroît les conditions sociales d'investissement scolaire, et autres, sur un enfant unique ou presque.

<sup>50</sup> Sources : AEG DIP 1985 va 5.3 186, 187, 269, 271, 273, 382, 383, 385.

<sup>51</sup> Roger Girod et Jean-François Rouiller, *Milieu social et orientation de la carrière des adolescents*, vol- I, Genève : Centre de recherches de la Faculté des sciences économiques et sociales de l'Université de Genève (Section de sociologie), 1961, pp. 34-35. Il s'agit de la prolongation d'une première enquête faite avec la

moyen d'une vaste enquête sur une volée de plus de 2'500 élèves nés entre 1942 et 1943, et quittant le secondaire (les premières classes d'âge du boom démographique), il reconstitue et observe le parcours d'environ 1'700 d'entre eux. Sur ce nombre les changements de filières sont très faibles et dans la proportion de deux tiers ils s'effectuent de manière « descendante », en particulier depuis le Collège inférieur. Ces infléchissements descendants des parcours scolaires concernent en majorité les fils d'employés et les cadres. Ils démontrent « que certaines familles appartenant à ces milieux essaient de pousser le plus loin possible dans les voies des études même leurs enfants les moins doués pour l'école, et qu'il vient un moment où ils ne peuvent vraiment plus suivre et doivent rétrograder »<sup>53</sup>. Si 17% des élèves observés quittent la scolarité obligatoire en sortant de l'école primaire, les autres (83%) passent au minimum une année dans l'enseignement secondaire inférieur. Fait révélateur de la mise en place de stratégies familiales par rapport au cursus scolaire, un nombre important d'élèves paraissent ne pas hésiter pas à doubler une année primaire pour faire au moins une « bonne » année de secondaire avant de quitter l'école obligatoire, ce à quoi les incitent d'ailleurs alors toute une série de mesures mises en place depuis vingt ans<sup>54</sup>. Ainsi, les derniers degrés de l'enseignement primaire, soit les classes dites « de fin de scolarité obligatoire » (8<sup>e</sup> et 9<sup>e</sup>), tendent à se vider définitivement au cours des années 1950, alors que la conjoncture démographique est toujours à la hausse (Tableau 4).

**Tableau 4 : Répartition des élèves en chiffres absolus (filles et garçons confondus) dans les trois derniers degrés de l'école primaire publique du Canton de Genève, 1953-1959<sup>55</sup>**

	7 <sup>e</sup>	8 <sup>e</sup>	9 <sup>e</sup>	total 7 <sup>e</sup> -9 <sup>e</sup>
<b>1953</b>	1'468	314	111	1'893
<b>1954</b>	1'628	306	79	2'013
<b>1955</b>	1'882	289	69	2'240
<b>1956</b>	2'033	319	89	2'441
<b>1957</b>	2'168	296	91	2'555
<b>1958</b>	2'054	278	67	2'399
<b>1959</b>	2'016	260	45	2'321

Pour bien mesurer l'importance du changement survenu, il suffit de rappeler, à titre de comparaison ponctuelle, qu'en 1922, soit quelque trente-cinq ans plus tôt, sur 739 filles de quatorze ans terminant légalement leur temps de scolarité obligatoire à plein temps – cette dernière se terminant à cet âge depuis 1911 est alors suivie de deux années dites « complémentaires » comprenant des classes d'une heure quotidienne seulement (Cours industriels et commerciaux) –, seules 97 accèdent alors à l'enseignement secondaire à plein temps, se distribuant entre l'ESJF et l'Ecole professionnelle et

---

collaboration de Walo Hutmacher et portant sur les seuls élèves passant de l'école primaire au Collège. Ses résultats montrent d'ailleurs la persistance du caractère fortement sélectif de cette voie de l'enseignement secondaire inférieur (cf. *Changement de condition sociale d'une génération à l'autre : données détaillées, enquête de mobilité sociale*, Etudes et documents du centre de recherches sociologiques de Genève, 1956, 29 p.).

<sup>52</sup> En 1957, 45% des élèves du Collège moderne, voie principale du secondaire inférieur pour les garçons, comptent une année de retard scolaire (cf. Jean-Paul Extermann, « Rapport du département de l'instruction publique », in *La réforme de l'enseignement secondaire*, Genève, DIP, 1960, p. 25).

<sup>53</sup> Roger Girod et Jean-François Rouiller, *Milieu social et orientation de la carrière des adolescents*, vol. I, Centre de recherches de la Faculté des sciences économiques et sociales, Université de Genève, 1961, pp. 8-9.

<sup>54</sup> Les allocations familiales (1944), la gratuité de l'enseignement secondaire inférieur (1946), la gratuité des fournitures scolaires (1954) et l'allocation de formation professionnelle (1958).

<sup>55</sup> Source : *Comptes-rendus du Conseil d'Etat* pour les années 1953-1959.

ménagère (13%). Les garçons ne font guère mieux puisque seuls 82 sur un total de 556 entrent alors à l'École professionnelle (15%) et aucun au Collège. Dans des proportions très similaires entre les deux sexes, un peu moins d'un quart se retrouvent à continuer l'école primaire à plein temps<sup>56</sup>. Il faut encore relever que seuls 17% des garçons contre 21% des filles sont en apprentissages, alors que les commissionnaires et employés, soit ceux qui entrent directement sur le marché du travail au sortir de l'école obligatoire (souvent par ailleurs les adolescents effectuent alors des travaux de commissionnaires après les heures d'école), représentent 18% des garçons contre seulement 10% des filles. Enfin, les filles sont facilement placées à l'extérieur du canton, sans doute au pair ou en vue d'emplois liés aux services personnels, puisque 13% ont quitté Genève contre 7% des garçons. Ce qui signifie que la poursuite d'un parcours scolaire à plein temps au-delà de l'âge légal d'obligation, que l'on peut ainsi qualifier de « demande scolaire », au sens le plus limité, n'existe que pour un gros quart à un tiers, au mieux, des élèves et des familles au lendemain de la Première Guerre mondiale. A ce stade de la réflexion, il est donc nécessaire de poursuivre l'analyse afin d'identifier et d'explicitier les facteurs déterminants de la massification de l'enseignement secondaire entamée dès le milieu des années 1930.

---

<sup>56</sup> Emmanuel Duvillard, *Rapport sur les travaux effectués au bureau d'archives scolaires et de recherches pédagogiques pendant l'année 1922*, Genève, 24 janvier 1923, pp. 1-2, AEG DIP 1985 va 5.3.136.



## Chapitre 8

### L'offre scolaire des bourses d'Etat pour l'enseignement secondaire (1889-1936)

Jusqu'au début des années 1950, nombre d'acteurs de l'école publique genevoise peuvent assez aisément, et avec conviction, défendre l'idée que celle-ci est « démocratique » parce qu'elle assure la possibilité réelle, et parfois concrétisée, d'offrir à un enfant « bien doué » des classes populaires d'accéder aux études secondaires, d'abord au Collège classique puis à l'Université. Le projet de réforme pour la création d'une « école moyenne » en 1927 vise avant tout à pousser jusqu'au bout cette logique en systématisant ce processus de sélection des enfants les « mieux doués », selon l'idée que l'intelligence est un don distribué aléatoirement dans la population et qu'il faut donc le détecter parmi tous les enfants scolarisés, au moyen de cette nouvelle école « moyenne » unique à un degré<sup>57</sup>. Le refus de cette réforme a notamment été argumenté au nom du fait que le système des bourses pour l'enseignement secondaire permet alors à chaque élève « bien doué » – selon l'expression consacrée de l'époque – mais économiquement démuné de poursuivre une carrière scolaire ascendante.

En 1940, lors du vote sur la révision de la Loi sur l'Instruction publique, le conseiller d'Etat radical Adrien Lachenal en charge du DIP s'oppose à la proposition des députés socialistes demandant la gratuité de l'enseignement secondaire<sup>58</sup> avec trois arguments, tous d'ordre financier. D'abord, l'état actuel des finances publiques ne peut prendre en charge une telle dépense supplémentaire. Ensuite, les taxes des écoles secondaires à Genève sont « modérées » et donc pas si inaccessibles. Enfin, le système des bourses d'Etat<sup>59</sup> et des exemptions complètes ou partielles des taxes d'écolage constitue un effort important en faveur des « enfants de condition modeste » et qu'en l'état tout fonctionne bien<sup>60</sup>. Ainsi, les autorités scolaires jugent-elles qu'elles en font

---

<sup>57</sup> Cf. Charles Magnin, *Le parlement genevois et l'égalité d'accès à l'instruction, 1885-1950*, thèse en Lettres, Université de Genève, 1997, pp. 200-223.

<sup>58</sup> Cf. Born, « Rapport de minorité de la commission chargée d'examiner le projet de loi sur l'Instruction publique », *MGC*, Genève, 6 novembre 1946, p. 1348.

<sup>59</sup> Depuis sa mise en application en 1888, ce système a connu quelques changements. La loi sur l'Instruction publique de 1886 prévoit à ses articles 180 et 184 la création d'un fond de bourse pour les établissements d'enseignement secondaire. Le premier règlement inclue dans ce dispositif toutes les écoles secondaires, y compris les écoles secondaires rurales, pourtant relevant de l'enseignement primaire mais excepté les deux dernières années du Collège (2<sup>e</sup> et 1<sup>ère</sup>). Son financement est initialement assuré par un prélèvement de 10% au plus sur les taxes d'écolage payées par les élèves des établissements secondaires, le solde étant placé dans « fond social » (capital) rapportant intérêt. Ce fond est donc « destiné à aider dans leurs études les élèves qui se sont distingués par leurs aptitudes et leur conduite » (art. 9) et ils sont également exemptés des taxes (art. 17) sous condition de l'examen de « la situation de fortune » des parents ou du tuteur (art. 10). En revanche, le boursier doit d'engager « dès qu'il le pourra » à rembourser la moitié des « sommes alloués à titre de bourse » (art. 11 alinéa 6, *Règlement relatif au Fonds de Bourses*, Genève, 1888). Le nouveau règlement de 1911 ne change quasiment rien à ces dispositions (cf. *Règlement relatif au Fonds de Bourses*, Genève, 1910 (sic)). En 1918 le maximum du prélèvement possible sur les taxes d'écolage payées par les élèves du secondaire est porté à 15% (loi du 9 novembre 1918).

<sup>60</sup> Adrien Lachenal, conseiller d'Etat radical en charge du DIP, lâche alors quelques chiffres qui impressionnent en arguant que le coût total de ces mesures s'élève à environ 100'000 francs et concernent

déjà beaucoup en la matière et elles considèrent que l'école publique genevoise est démocratique selon les conceptions dominantes de l'époque<sup>61</sup>.

Outre la parole des acteurs, il convient d'établir quelle a été la pratique et son évolution. Quelles écoles ont été concernées, et dans quelles proportions, et, plus généralement, qui en a bénéficié ? En l'état, les sources permettent de reconstituer pour la période 1889-1936 l'ensemble de l'attribution de bourses<sup>62</sup>. Seules les aides financières directes (i.e. en espèces) ont été retenues ici. Les exemptions totales ou partielles des taxes d'écolage des écoles secondaires n'ont pas été considérées, faute de sources suffisantes<sup>63</sup>. Ce manque est quelque peu préjudiciable car l'exemption complète ou partielle est une mesure complémentaire qui, représente peut-être l'effort financier le plus important de la part de l'Etat en terme de soutien économique aux études secondaires, tout étant le moins visible, mais aussi le plus indolore en période de difficultés budgétaires<sup>64</sup>. En effet, le fond de bourses est alimenté par un prélèvement de 6 à 7% en moyenne sur l'ensemble des taxes d'écolage de l'enseignement secondaire et les bourses se financent de manière mécanique, alors que l'exemption représente une perte sèche pour les deniers publics. En outre, il est à noter que les enfants d'origine étrangère n'ont pas droit aux bourses<sup>65</sup>. En droit, elles ne sont accordées qu'aux seuls Suisses, Genevois et Confédérés<sup>66</sup>. En revanche, les élèves étrangers bénéficient des exemptions partielles ou totales des taxes d'écolages<sup>67</sup>. Les enfants naturalisés ont également droit aux bourses d'Etat. Avec l'ajustement du règlement en 1926, le conseiller d'Etat chargé du DIP, le socialiste André Oltramare, en profite pour régler le cas des Français qui ont une option jusqu'à l'âge de 18 ans quant au choix définitif de leur nationalité. Pourtant, outre les règles et malgré une situation financière généralement difficile dans l'Entre-deux-guerres, il arrive que le DIP verse une allocation – et non une bourse, mais cela revient au même – pour des enfants d'origine étrangère<sup>68</sup>.

---

au total 673 élèves présents dans l'enseignement secondaire (*MGC*, Genève, 6 novembre 1940, pp. 1352-1353).

<sup>61</sup> Charles Magnin, *Le parlement genevois et l'égalité d'accès à l'instruction, 1885-1950*, thèse en Lettres, Université de Genève, 1997, pp. 274-281.

<sup>62</sup> Grâce à quatre registres dans lesquels sont consignés par école secondaire le nom, la somme et avec quelques irrégularités le degré scolaire du boursier : AEG DIP 1990 va 16.79, 80, 81 et 82.

<sup>63</sup> Pourtant d'après les quelques indications qui nous sont parvenues, l'effort n'est pas négligeable. En 1933-34, 302 exemptions de l'écolage » et « 145 réductions de l'écolage ont été accordées outre les bourses qui comprennent d'office l'exemption » (cf. *L'admission aux écoles secondaires, IIIème conférence internationale de l'Instruction publique*, Genève, BIE, 1934, p. 191).

<sup>64</sup> Ainsi par exemple en 1938, le déficit budgétaire se monte à plus de 5 millions de francs, ce qui représente 11,7% de dépenses non couvertes par les recettes, alors que le budget du DIP est de loin le plus important avec 21% des dépenses totales de l'Etat cantonal contre 24,5% en 1929, année de bénéfice record (prêt de 3 millions de francs).

<sup>65</sup> En outre, pour eux les taxes d'écolages des écoles secondaires sont doublées.

<sup>66</sup> André Oltramare, conseiller d'Etat DIP, « Circulaire sur les Fonds de bourses », Genève, 23 août 1926, AEG DIP 1985 va 5.3.185.

<sup>67</sup> Cf. DIP à Madame P. Kissner, Genève, 21 octobre 1926, AEG DIP 1985 va 5.3.186.

<sup>68</sup> Par exemple, Roland Larpin, aîné de trois enfants, fils d'un garçon de magasin français et élève de première année au Collège moderne en 1936, est débouté de sa demande de bourse. Cependant, le DIP lui verse une allocation équivalente de 60 francs (cf. Demande de réduction ou d'exemption de la taxe scolaire de Larpin, Genève, 1<sup>er</sup> octobre 1936, AEG DIP 1985 va 5.3.383 ; Bourses [1927-1936], p. 93, AEG DIP 1990 va 16.82).

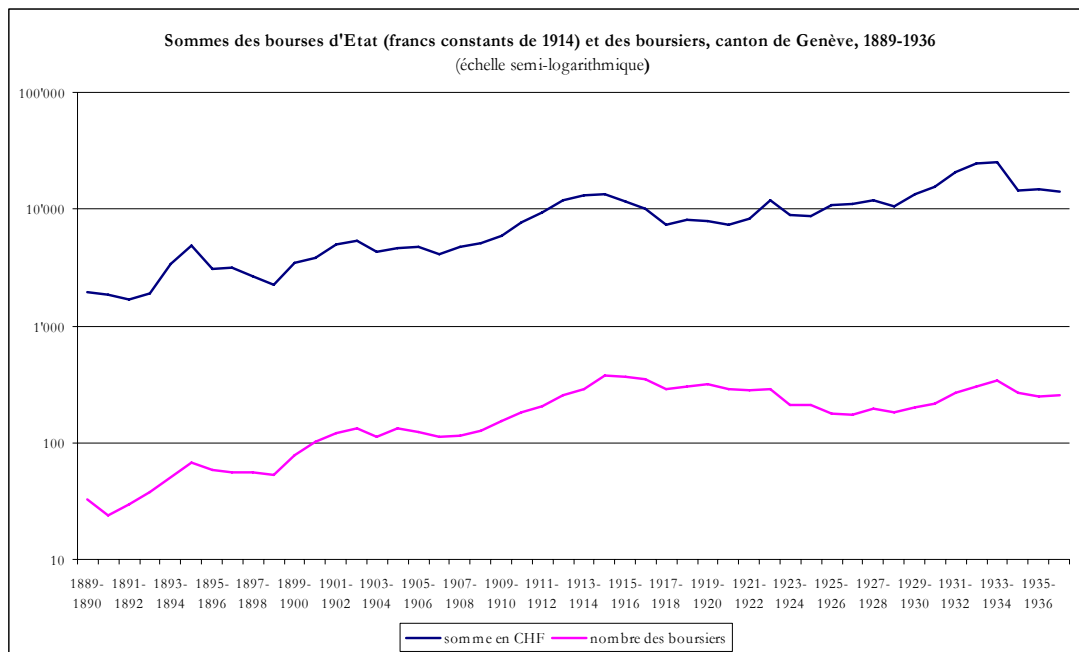


Figure 2

En observant conjointement la courbe des dépenses pour les bourses et celle du nombre des élèves boursiers sur l'ensemble de la période considérée (Figure 2), on constate que les dépenses tendent à augmenter avec plus ou moins de variations alors que le nombre des élèves boursiers des écoles secondaires atteint rapidement un maximum durant la Première Guerre mondiale puis chute de manière constante avant de remonter assez rapidement à la fin des années 1920. Enfin, les deux courbes accusent un recul significatif à l'extrême fin de la période. Ces importantes variations entre 1889 et 1936 s'expliquent à la fois par des causes externes et internes qu'il faut maintenant exposer pour comprendre ce qui se joue dans ces évolutions.

La hausse parallèle du moins jusqu'en 1914 des dépenses et du nombre de boursiers correspond et s'explique par les effets de la forte croissance démographique que connaît Genève entre la dernière décennie du XIX<sup>e</sup> siècle et le début du XX<sup>e</sup> siècle. Les cohortes d'élèves au sein du système d'enseignement augmentent dans des proportions identiques aux degrés primaires et secondaires, en dépit du fait que la part des mineurs dans la population tende à baisser et que l'immigration forte que connaît alors Genève soit d'abord celle d'adultes. Par ailleurs, la croissance quasi continue de l'effectif des boursiers puis sa diminution au lendemain de la Première Guerre mondiale correspond au recul général des effectifs tant au primaire qu'au secondaire. Cette baisse s'explique par l'arrivée des classes creuses nées pendant et au sortir de la Grande guerre et qui marque le début de vingt ans de stagnation démographique pour le Canton de Genève<sup>69</sup>.

En revanche, la chute des dépenses anticipe celle du nombre de boursiers parce qu'elle est consécutive à la fois à la forte inflation qui a sévi entre 1914 et 1918 (dépréciation de la valeur réelle de la monnaie et donc de celle des bourses) puis aux

<sup>69</sup> Entre 1914 et 1945, la population du Canton oscille autour de 170'000 personnes environ (cf. Service cantonal de statistique, *Recensements fédéraux de la population de 1850 à 1980. Rétrospective statistique*, vol. 2, *études et documents*, n°10, Genève, Département de l'Economie publique, 1987, p. 56).

sérieuses difficultés budgétaires auquel l'Etat de Genève est confronté jusqu'en 1923<sup>70</sup>. Un certain retour à la normale vers la fin des années 1920 – avant que la Grande crise de 1929 annihile définitivement tout espoir de reprise économique à court et moyen terme – voit progressivement les deux courbes se rapprocher à nouveau. Pourtant cette évolution ne signifie pas un retour à la période précédente, bien au contraire, une évolution significative de la pratique a eu lieu.

*Le renversement de la politique d'offre des bourses d'Etat (1923-1927)*

A partir de l'année scolaire 1925-1926, un changement marquant s'opère dans la distribution des bourses. Jusque-là, les sommes distribuées sont identiques pour tous les boursiers selon des variations établies en fonction à la fois du degré et de l'école secondaire fréquentée<sup>71</sup>. La logique centrale d'une telle politique est qu'à mesure que l'élève progresse il devient d'autant plus « méritant » et qu'en conséquence il mérite d'être davantage aidé financièrement à condition, bien évidemment, que sa famille soit de « condition modeste ». Dès l'année scolaire 1923-1924, un premier infléchissement de cette logique est opéré avec l'octroi « des doubles et triples bourses [...] à des élèves particulièrement méritants », en tenant notamment compte de leur situation familiale, mais avant tout pour « les cas intéressants » du point de vue des études :

M. le Président [le conseiller d'Etat chargé du DIP] suggère d'abord qu'en principe aucune modification ne soit apportée pour la division inférieure. En division supérieure, il conviendrait précisément d'augmenter la quotité des bourses, en tenant compte cependant des dispositions des élèves pour les études, de leur situation de famille, [...] la résolution suivante [...] est acceptée par la conférence : La quotité de la bourse est fixée eu égard au mérite et aux besoins du candidat, entre certaines limites dépendant du caractère particulier de chaque établissement. La bourse « simple » représente la montant alloué aux cas ordinaires ; il peut être

<sup>70</sup> C'est d'ailleurs à ce moment qu'est introduit à Genève l'impôt sur le revenu pour augmenter les recettes de l'Etat (Loi sur les contributions publiques du 24 mars 1923, *MGC*, 1924, pp. 557-563). D'ailleurs, la même année, les taxes d'écolages des écoles secondaires sont augmentées selon diverses proportions allant d'une augmentation de quelques francs au double (*Recueil authentique des lois et acte du gouvernement de la République et canton de Genève*, tome CIX : année 1923, Genève, 1924, pp. 284-285).

<sup>71</sup> Ainsi pour l'année scolaire 1921-1922 l'échelle des bourses se décompose de la manière suivante :

Collège	division inférieure	60.- fr.
	division moyenne	70.- fr.
(rappel : la division supérieure est exclue des bourses, soit les deux dernières années 2 <sup>e</sup> et 1 <sup>ère</sup> )		
ESJF	division inférieure	50.- fr.
	division moyenne	70.- fr.
	division supérieure	75.- fr.
Ecole professionnelle	1 <sup>ère</sup> année	65.- fr.
	2 <sup>ème</sup> année	45.- fr.
Ecole d'administration	1 <sup>ère</sup> année	50.- fr.
	2 <sup>ème</sup> année	45.- fr.
	3 <sup>ème</sup> année	20.- fr.
Ecole de commerce		70.- fr.
Ecole ménagère et prof.	1 <sup>ère</sup> & 2 <sup>ème</sup> années	45.- fr.
	3 <sup>ème</sup> année	55.- fr. [apprentissage]
Ecole des Arts et Métiers	1 <sup>ère</sup> année	60.- fr.
	2 <sup>ème</sup> année	75.-
	3 <sup>ème</sup> année	100.- fr.

« Comité de gestion du fond des bourses », Genève, 18 octobre 1921, AEG DIP 1988 va 22.2.1.



alloué des bourses doubles, triples ou quadruples, ces dernières dans les cas tout à fait exceptionnels<sup>72</sup>.

En somme, bien que l'allocation de ces bourses spéciales reste conditionnée aux enfants de familles justifiant d'un revenu modeste, elle récompense avant tout le mérite scolaire d'un élève qui se distingue parmi d'autres. C'est en 1925 qu'une nouvelle politique se met en place sur le principe d'une différenciation de l'aide en fonction à la fois des besoins financiers de chacun et d'après, chose nouvelle, une enquête sociale.

Le résultat de cette enquête est porté sur un formulaire d'« enquête pour bourses scolaires » qui comprend les informations suivantes : nom de l'élève et du père, ou de la mère en l'absence de ce dernier, adresse, classe de l'enfant, les membres composant la famille et les revenus des divers membres la composant, les biens et les dettes éventuels, le calcul d'un coefficient de revenu par personne et parfois diverses remarques et appréciations tel que l'état des biens, la situations de divers membres de la famille, les autres aides apportées par divers organismes, etc.. Ces formulaires permettent de voir sur quel type d'informations sont basés l'octroi ou non des bourses. Ainsi, le cas du jeune Grillet, fils d'agriculteur à Confignon en 1931 illustre de manière significative l'influence déterminante que peut alors prendre l'enquête sociale dans l'attribution d'une bourse. Dans ce document particulier, les informations financières sont totalement éludées au profit d'un tableau assez long de la situation sociale de la famille et des rapports entre ses divers membres<sup>73</sup>. On observe dans ce cas, et à travers d'autres de la même époque, que les décisions d'attribution des bourses ne dépendent pas seulement, et même ici pas du tout, d'un calcul technique sur la situation financière de la famille mais autant, si ce n'est plus, sur son inscription sociale telle que décrite. Si ce document a un caractère exceptionnel, il est néanmoins révélateur de nouveaux facteurs d'ordre sociologique intervenant dans le processus de décision. Si l'on ne s'en tient qu'aux critères établissant la situation financière de la famille, on n'arrive pas à établir exactement une échelle des bourses en fonction des revenus, preuve du caractère subjectif de l'octroi. Ces paramètres se combinent, en dernier lieu bien évidemment, avec une évaluation du mérite scolaire de l'élève. Ce mérite est consigné dans le formulaire de « demande de bourse » où le fonctionnaire (enseignant, inspecteur) donne un préavis scolaire. Enfin, une lettre de motivation des parents complète le dossier.

Ainsi, à la logique du seul mérite scolaire se mêle maintenant celle des besoins économiques et sociaux. Il s'agit incidemment d'une première brèche, sous son seul aspect économique, dans l'idée que traiter tout le monde à la même enseigne est égalitaire, indépendamment des inégalités sociales et culturelles qui distinguent et hiérarchisent les individus tant dans la société qu'à l'école. En outre, André Oltramare décide de faire une certaine publicité par voie de presse à cette offre de bourse afin que tous ceux qui pourraient y avoir droit en soit informés<sup>74</sup>.

À l'École professionnelle (garçons) et à l'École professionnelle et ménagère (filles), les bourses octroyées par élève sont généralement comprises dans des montants allant de 75 et 150 francs. De la sorte, elles constituent un appoint à une scolarité prolongée dans l'enseignement secondaire inférieur. En revanche, à l'École supérieure et

---

<sup>72</sup> *Rapport de la Conférence des directeurs de l'enseignement secondaire*, Genève, 28 septembre 1922, AEG DIP 1988 va 22.2.1.

<sup>73</sup> « Formulaire Grillet », 10 mars 1931, AEG DIP 1985 va 5.3.269.

<sup>74</sup> Il fait ainsi paraître une circulaire rappelant les modalités de l'octroi des bourses d'Etat dans la feuille d'avis officielle et trois fois par semaine dans les journaux genevois depuis la fin août à la mi-septembre 1926 (cf. « Circulaire sur les Fonds de bourses », Genève, 23 août 1926, AEG DIP 1985 va 5.3.185).

secondaire des jeunes filles (ESJF) et au Collège, les bourses accusent des écarts très importants. Certains élèves de la division inférieure ne touchent que 40 francs, à titre de bourse minimale, alors que d'autres du même degré touchent jusqu'à 300 francs<sup>75</sup>. Cette somme n'est pas négligeable à cette époque car elle correspond à environ un mois de salaire d'un ouvrier ou d'un employé qualifié, sous la condition qu'il travaille tout le mois sans maladie ni jours chômés, ce qui est rare dans cette période très difficile économiquement<sup>76</sup>.

L'arrivée à la tête du Département de l'Instruction publique du socialiste André Oltramare (1924-1927) explique pour l'essentiel cette nouvelle politique qui marque sans aucun doute une avancée dans une volonté politique de rendre l'accès aux écoles secondaires plus « démocratique », en particulier pour le Collège et l'ESJF, voies d'accès scolaire à l'élite, respectivement pour les hommes et les femmes :

M. Le Président désirerait que des modifications fussent apportées dans les usages actuels pour l'attribution des bourses. Une enquête serait faite en dehors des établissements scolaires, par un fonctionnaire pour connaître la situation exacte de la famille. Les établissements fourniraient les indications sur la valeur de l'élève. Le Comité statuera sur la proposition du Département en tenant compte des disponibilités. Jusqu'à présent, la quotité des bourses était fixée d'après les classes. A titre d'essai, M. le Président demande qu'on tienne compte davantage de la situation de la famille et de la valeur de l'élève. [...] Le Comité adopte les propositions de M. le Président pour la fixation de la quotité des bourses<sup>77</sup>.

Dès lors, l'attribution des bourses trouve un équilibre entre deux enquêtes d'ordres différents : la première scolaire et la seconde socioéconomique. Si l'obtention du certificat de fin d'année reste le critère scolaire décisif pour l'obtention d'une bourse d'Etat, les élèves de l'Ecole professionnelle et ménagère et de l'Ecole des arts et métiers en sont dispensés. Quant aux élèves médiocres, mais à la situation financière familiale répondant aux conditions d'octroi, ils ont droit malgré tout à une demi bourse<sup>78</sup>.

L'essai s'impose définitivement dans la pratique. Pourtant, André Oltramare n'invente rien sur le moment. Au contraire, son accession à la présidence du DIP lui permet visiblement de systématiser une politique existante de soutien financier aux enfants des classes populaires dans leur parcours scolaire. Soutien auquel il préside déjà depuis 1920 dans le privé au travers d'une fondation nommée « Pour l'Avenir ». C'est bien cette impossibilité de faire système de la part de la fondation qui interroge son rôle

---

<sup>75</sup> Ainsi par exemple en 1926, Daniel Anet, aîné d'une famille de cinq enfants et fils de jardinier, touche une bourse de 225 francs pour son entrée en 3<sup>e</sup> Réale latine au Collège après avoir obtenu le certificat l'année scolaire précédente (en 4<sup>e</sup>) (« Fonds de bourses. Renseignement à fournir au Comité », Genève, 29 août 1926, AEG DIP 1985 va 5.3.186).

<sup>76</sup> « J'ai rempli 7 cartes de chômage entre 1930 et 1936, ça vous dit quelque chose ? ça représente 6 mois de chômage par année, pendant 7 ans », rapporte Paul Vuichard, ancien parquetier, cité in Christine Détraz (resp.), « *C'était pas tous les jours dimanche...* ». *Vie quotidienne du monde ouvrier. Genève, 1890-1950*, Musée d'ethnographie et Fondation du Collège du Travail, Genève, 1992, p. 50.

<sup>77</sup> *Procès-verbal du Comité de gestion du Fonds de bourses*, Genève, 19 octobre 1925, AEG DIP 1988 va 22.2.1.

<sup>78</sup> *Ibidem*. Dès lors l'échelle d'attribution se fait selon un calcul du revenu par tête selon l'échelle suivante : « Lorsque les ressources [par an] par tête de famille seront de 750.- à 1000.-, la bourses s'élèvera à fr. 75.-; elle sera considérée comme normale; ce sera la plus fréquente. Lorsqu'il s'agira d'accorder simplement une aide à la famille, la bourse sera de 40.-; cette somme sera également considérée comme 1/2 bourse ; elle sera aussi attribuée aux élèves médiocres. Lorsque l'élève se distinguera dans sa classe et si les ressources par tête sont inférieures à fr. 750.- il pourra lui être attribué une double bourse de fr. 150.-. Pour des revenus de fr. 700.- par tête, triple bourse fr. 225.- Pour des revenus de fr. 600.- par tête, quadruple bourse fr. 300.- » (« Extrait du procès-verbal de la séance du Comité du Fonds de bourses du 19 octobre 1925 », AEG DIP 1988 va 22.2.1).

social, notamment à cause du manque de moyen financier pour satisfaire à toutes les demandes de bourse. Ce succès de l'action de la Fondation auprès des familles laisse entrevoir qu'il existe une « demande » scolaire mais, en même temps, elle pousse à une remise en question partielle des finalités de cette aide : est-elle réservée aux seuls très bons élèves défavorisés ou bien s'étend-t-elle à tous ceux qui sont à la fois « méritants » et défavorisés économiquement ? Dans la mesure où l'action de la Fondation vise à une recomposition des élites sociales sur la base du seul mérite scolaire, compris comme la preuve de l'« l'intelligence » des individus, et que ses moyens financiers sont limités, la première option tend naturellement à l'emporter sur la seconde :

La proportion des candidats présentés par leur famille nous semble anormale au regard des demandes d'inscription faites par les maîtres et maîtresses des enfants ; sans doute ceux-ci ne connaissent pas toujours la situation économique qui motive la demande des parents, plus parfois peut-être que des aptitudes spéciales chez leurs enfants ; et si nos ressources nous permettaient de venir en aide à tous ceux qui le méritent comme nous le désirons, nous nous réjouissons de recevoir des candidats en nombre aussi grands des familles que de l'école<sup>79</sup>.

La Fondation « Pour l'Avenir » regroupe l'élite intellectuelle genevoise progressiste modérée, de la gauche au centre droit politique. Sa constitution résulte de la volonté de réaliser une plus grande justice sociale par une meilleure justice scolaire. En ce sens, elle vise à faciliter l'accès à la formation secondaire et universitaire pour les élèves issus de milieux modestes, au moyen de bourses et de subsides. En l'occurrence, ses membres aspirent à la réalisation du « principe démocratique du droit de chacun à occuper la place qu'il mérite par ses aptitudes ». Cependant, à cet enjeu se mêlent à la fois une aspiration à la réforme sociale, une volonté d'apaisement des conflits et une intention de contrôle de la répartition des individus dans la hiérarchie sociale. C'est dans cet esprit que les scientifiques (psychologues et pédagogues) de l'Institut Jean-Jacques Rousseau (IJJR), éminents représentants du mouvement de l'Education Nouvelle, soutiennent également la création de la Fondation dès le printemps 1920<sup>80</sup>.

Cette volonté affichée de plus grande justice sociale n'est pas isolée d'autres enjeux sociaux fondamentaux. Plus en amont, se dessine une volonté d'apaisement social face à la crainte de l'attrait que le projet révolutionnaire communiste exerce sur les masses ouvrières depuis le succès de la Révolution bolchévique en Russie (1917). Ainsi, divers anciens bénéficiaires (boursiers) de « Pour l'Avenir » conçoivent l'action de la fondation comme « un antidote à la révolution »<sup>81</sup>. Bien que portée par de véritables aspirations démocratiques, il en résulte que les conceptions idéologiques qui sont au principe de l'action des membres de la Fondation conduisent à une vision malthusienne de la justice sociale. Cette vision sert par ailleurs de fond idéologique de base et d'horizon d'attente progressiste lors des débats sur la « démocratisation des études » qui trouvent leur développement pratique dans l'attribution d'un soutien financier et dans « l'orientation » scolaire via l'usage d'épreuves pédagogiques et psychologiques bien avant celles organisées à l'échelle de la scolarité obligatoire lors de la grande enquête « d'orientation scolaire » de 1947-1951<sup>82</sup>. Dans le cadre de la Fondation, une première version de la procédure d'attribution des bourses est définie dès septembre 1920 et c'est logiquement

---

<sup>79</sup> Fondation « Pour l'Avenir », *Rapport année 1925*, Genève, mars 1926, AIJRR Fonds Pour l'Avenir, p. 5.

<sup>80</sup> Pour plus de détails cf. infra chapitre 10.

<sup>81</sup> *La Fondation « Pour l'Avenir ». Enquête sur les résultats de 15 ans d'activité*, Genève c.a. 1938, AIJRR Fonds Pour l'Avenir, p. 64.

<sup>82</sup> Cf. infra chapitre 10.

à l'IJRR qu'est confiée la tâche de *sélectionner* les boursiers dans le cadre des activités qu'il mène dans son cabinet d'Orientation professionnelle fondé en 1918.

Dès sa création, la Fondation rencontre un solide appui de la part des autorités politiques genevoises. Représentées dans ses instances<sup>83</sup>, celles-ci lui assurent un immédiat et substantiel appui financier<sup>84</sup> et administratif<sup>85</sup>. Plus encore, le Département de l'Instruction Publique (DIP) et la Fondation tentent d'établir une véritable collaboration. En 1921, sur la proposition de son président André Oltramare, le DIP introduit, un « carnet d'aptitudes » dans les classes de 4<sup>e</sup>, 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> de l'enseignement primaire (les dix à douze ans) afin de faciliter « l'orientation professionnelle » par la « sélection » (dépistage) des boursiers. Comme souvent à Genève, une part de cette expérience privée passe dans la sphère publique pour s'y fondre. Désormais, pour les bourses d'Etat, aucun des successeurs d'André Oltramare ne reviendra sur le principe qui consiste en la prise en compte des inégalités économiques et sociales afin d'assurer pratiquement une distribution plus ciblée des ressources des dites bourses. Insister sur cette nouvelle politique constitue la première petite brèche dans l'idée, alors dominante et toute libérale, que le caractère « démocratique » des institutions réside essentiellement dans le traitement égal de tous les individus.

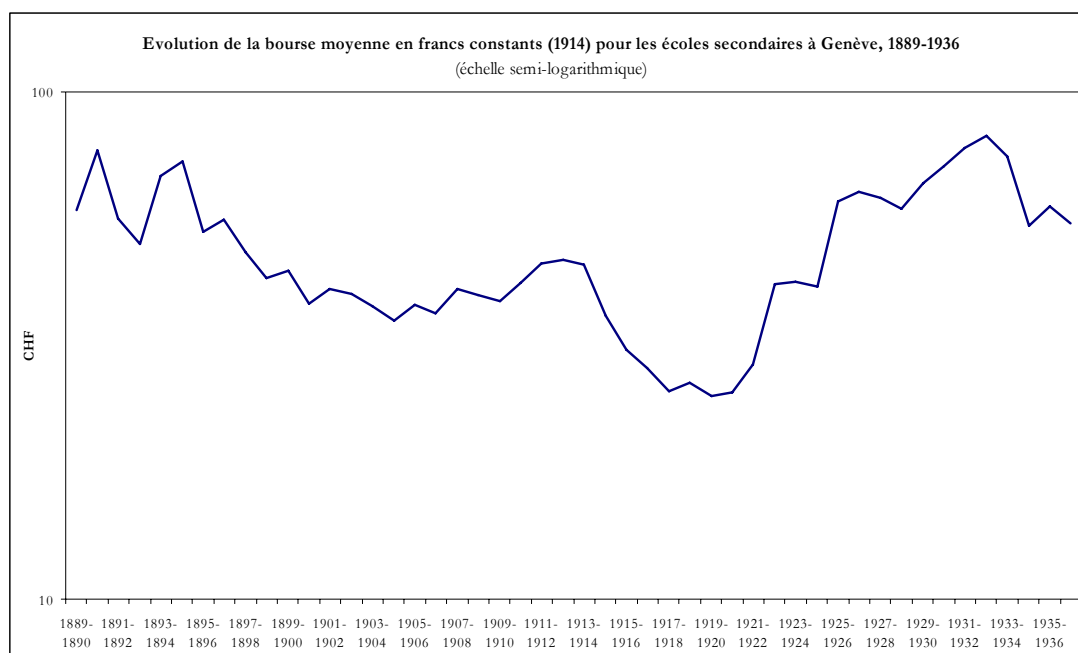


Figure 3<sup>86</sup>

<sup>83</sup> Le conseil de la fondation se compose de vingt-et-un membres dont trois sont nommés par le Conseil d'Etat, trois par la Commission scolaire du DIP, trois par l'Union ouvrière, trois par l'Union sociale et neuf par les premiers souscripteurs de la fondation. Le conseil approuve ou non le choix définitif des boursiers (*La Fondation « Pour l'Avenir ». Enquête sur les résultats de 15 ans d'activité*, Genève c.a. 1938, AIJRR Fonds Pour l'Avenir, p. 3).

<sup>84</sup> L'appui financier de l'Etat cantonal à la fondation Pour l'Avenir est « équivalente au montant des intérêts produit chaque année par le capital de la fondation » (Loi du 18 juin 1921).

<sup>85</sup> Outre des apports proprement financiers, le DIP décide que les boursiers de la Fondation sont au bénéfice de l'exemption des taxes scolaires dans les établissements d'enseignement secondaire.

<sup>86</sup> Source : AEG DIP 1990 va 16.79 à 82.

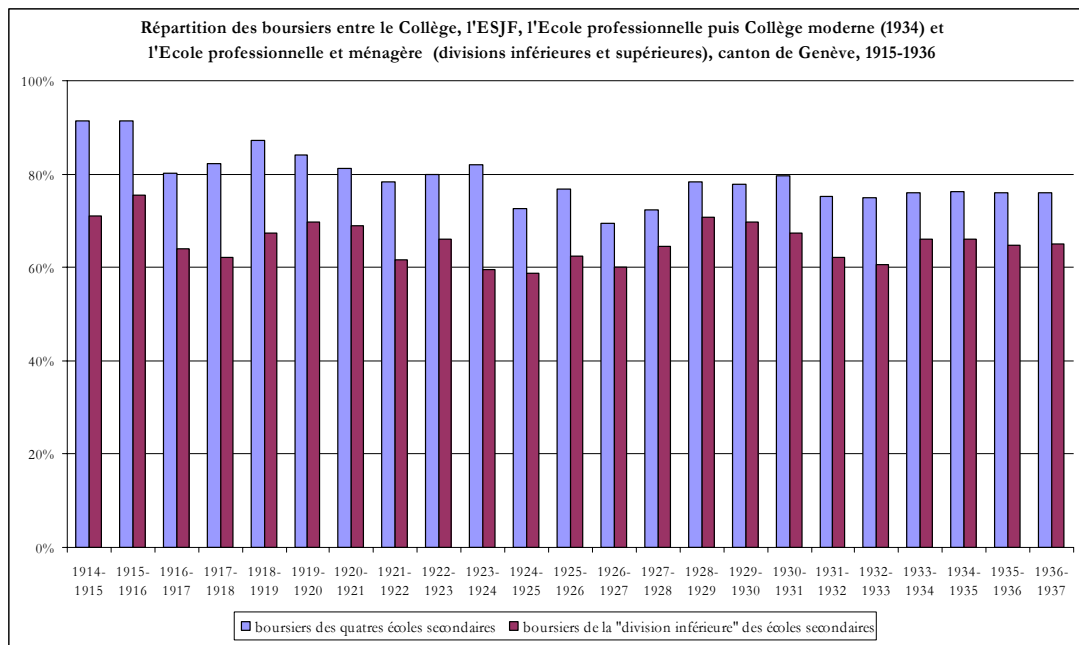
Toujours à propos des bourses d'Etat, la seconde évolution notable concerne leur valorisation régulière, c'est-à-dire que l'Etat produit un effort financier continu qui fait que, si le nombre de boursiers augmentent, la valeur totale des bourses augmentent au moins dans des proportions identiques. Dès la mise en place de cette nouvelle politique d'attribution des bourses au milieu des années 1920, la valeur moyenne de chaque bourse allouée progresse rapidement jusqu'au début des années 1930 (Figure 3), année où un coup d'arrêt lui est porté pour cause de grave déficit des comptes de l'Etat cantonal. Cependant, ce mouvement est général pour l'ensemble des bourses. Il montre la réussite d'un transfert, du privé vers le public, par la systématisation d'une politique de soutien financier que seul l'Etat avec ses moyens, même limités, est en mesure de concrétiser et l'étendre à tous. Pourtant, lorsqu'on affine l'exploitation des données, des contrastes se font jour quant aux résultats de ce système d'attribution de bourses et quant à son évolution.

*Un soutien ciblé : l'enseignement secondaire inférieur à plein temps (1915-1936)*

Pour rendre compte, et d'une certaine manière évaluer les effets de cette politique des bourses d'Etat sur un demi siècle, notamment suite à son infléchissement net depuis 1925<sup>87</sup>, il est nécessaire de focaliser l'observation et l'analyse sur l'enseignement secondaire inférieur, soit au sortir de l'école primaire, car c'est là, plus qu'ailleurs, que s'opère la sélection des « destins » scolaires. En effet, la sélection trouve avant tout son rendement optimum, ou son effet le plus radical, dans ce qui est l'accès à l'enseignement secondaire à plein temps, lui-même segmenté en deux filières hiérarchisées. C'est pourquoi il convient de se concentrer sur ces degrés du système d'enseignement. A fortiori, cette focalisation est induite elle-même par l'orientation pratique des allocations de bourses puisque, entre 1889 et 1936, au minimum 70% de celles-ci sont accordées pour l'enseignement secondaire à plein temps. Et bien que les données manquent pour la période 1891-1914, c'est toujours l'enseignement secondaire inférieur (compris dans les deux ou trois derniers degrés de la scolarité obligatoire selon l'école) qui concentre pour toutes les années 60% et plus de boursiers (Figure 4).

---

<sup>87</sup> Par ailleurs, les années précédant 1900 sont peu significatives car elles représentent la mise en place embryonnaire des bourses qui ne concernent alors que quelques dizaines de personnes (moins de cinquante en général).



**Figure 4<sup>88</sup>**

Jusqu'au début des années 1920, le principe de l'attribution des bourses consiste en un « arrosage » plus ou moins étendu, qui bénéficie en premier lieu à l'Ecole professionnelle des garçons, et en une extension du nombre de bénéficiaires appartenant à toute une série d'écoles de l'enseignement secondaire post-obligatoire : les écoles de l'enseignement professionnel sont regroupées en 1909 dans l'Ecole des Arts et Métiers, l'Ecole de commerce et temporairement même à l'Ecole des Beaux-Arts.

Si le tournant dans la politique d'attribution initié en 1925-1926 réorganise cette dispersion, il n'apparaît pas qu'il soit motivé par des impératifs d'économie financière. En concentrant l'observation statistique sur les degrés inférieurs de l'enseignement secondaire (les divisions inférieures du Collège et de l'ESJF à trois degrés, l'Ecole professionnelle devenue Collège moderne en 1934 et l'Ecole professionnelle et ménagère à deux degrés), on constate une progression parallèle de la valeur réelle des bourses (Figure 5). Sans aucun doute la nouvelle politique des bourses établit une offre de soutien financier étatique en faveur des élèves des écoles de l'enseignement secondaire inférieur à plein temps avant le terme de la scolarité obligatoire.

<sup>88</sup> Source : AEG DIP 1990 va 16.79 à 82.

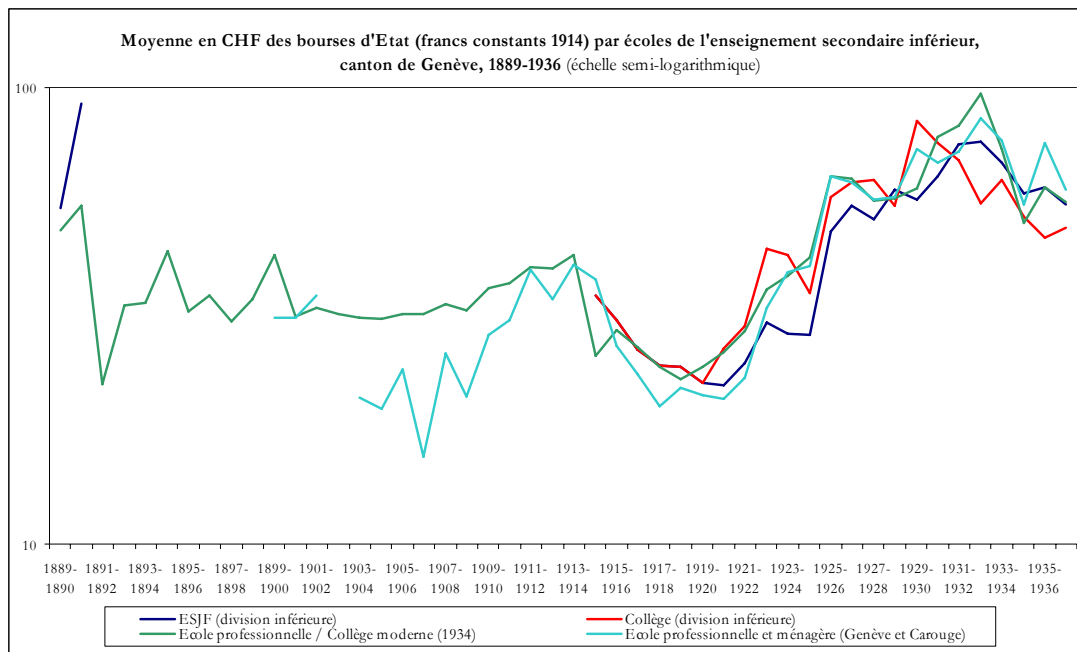
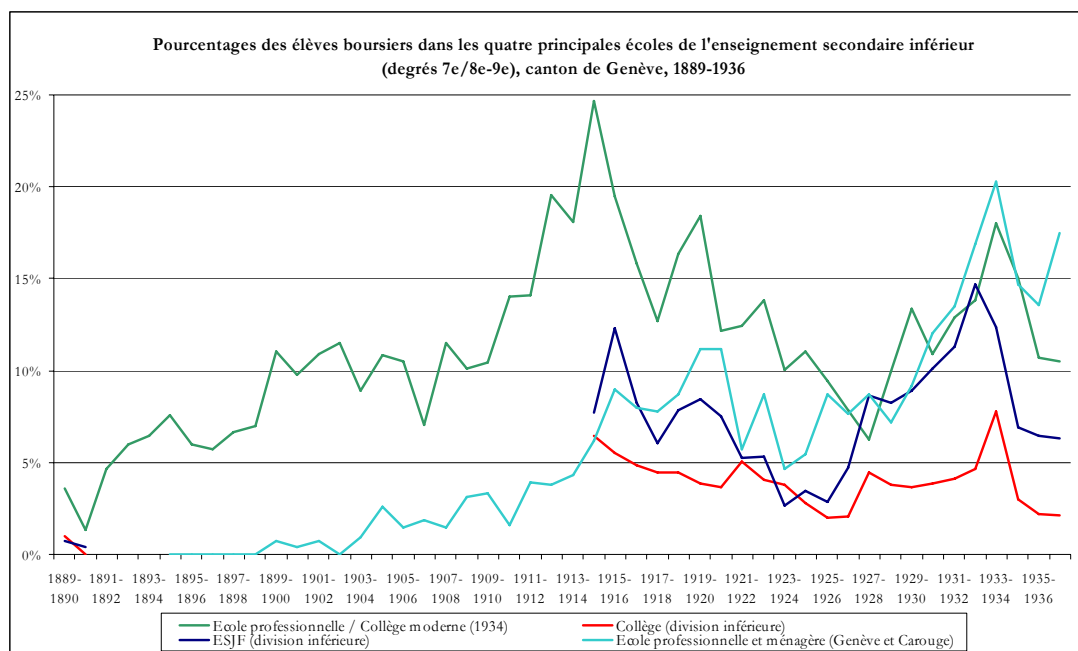


Figure 5<sup>89</sup>

Visiblement, la réponse des familles à cette offre de soutien financier étatique est réelle. Elle s'installe même dans les mœurs puisque à la hausse de la valeur des bourses pour les degrés inférieurs de l'enseignement secondaire à plein temps correspond une augmentation de la proportion d'élèves boursiers dans ces mêmes degrés. Encore que le Collège, voie de l'excellence et donc pratiquant une forte sélection, résiste davantage à la tendance générale. C'est ce que confirme d'ailleurs la proportion d'élèves boursiers dans les différentes écoles secondaires (Figure 6). Toujours à propos du Collège, notons que la part des boursiers atteint rarement un élève sur vingt et que ceux qui bénéficient d'une bourse importante ne se chiffrent qu'à quelques unités par année scolaire. Il faut donc rester prudent et éviter des conclusions hâtives sur l'impact de la politique des bourses (offre) sur la croissance de la demande en matière d'enseignement secondaire. Cependant, il est indéniable que la proportion des élèves boursiers augmente dans les différentes écoles secondaires pour ce qui est des 8<sup>e</sup> et 9<sup>e</sup> degrés de l'enseignement obligatoire, soit au moment où s'opère de manière décisive la sélection scolaire. La tendance profite en premier lieu à l'École professionnelle et ménagère, puis à l'École professionnelle (devenant Collège moderne) et enfin, mais avec moins de force, à l'ESJF.

Considérant que la valeur moyenne des bourses progresse continuellement depuis la deuxième moitié des années 1920, la progression corrélative de la proportion du nombre de boursiers par école suggère un début de « démocratisation » car on ne voit pas que les critères d'attribution des bourses, basés sur les ressources des parents, aient été modifiés. Il est aussi possible que la Grande crise économique faisant sentir ses effets autour de 1930-1931, avec pour première conséquence l'instauration d'un chômage massif, des enfants appartenant à des milieux qui jusque-là n'avaient pas eu besoin ni rempli les critères d'obtention des bourses aient dès lors été en droit de les obtenir et y ont sans doute recouru.

<sup>89</sup> Source : AEG DIP 1990 va 16.79 à 82.



**Figure 6<sup>90</sup>**

La fin de la période considérée marque sur les deux plans des finances et des individus un net recul des bourses attribuées tant sur le plan de l'investissement étatique que du nombre des bénéficiaires. Cela est dû à la très mauvaise situation budgétaire à laquelle l'Etat de Genève doit faire face en 1935, qui entraîne une politique de coupes drastiques dans les dépenses, y compris pour le DIP<sup>91</sup>. Pourtant, les dégâts restent limités car l'effort d'aide financière produit en faveur des élèves les plus faibles économiquement est maintenu. En effet, si la proportion des élèves boursiers revient à ce qu'elle fut dix ans auparavant dans le cas extrême du Collège (cf. infra Figure 6), la valeur des bourses accordées ne diminue pas dans les mêmes termes (cf. infra Figures 3 et 5) ; ceci à tous les degrés de l'enseignement secondaire (cf. infra Figure 2). A cela, s'ajoute que l'exemption systématique des taxes d'écolages est accordée aux élèves qui sont déboutés de leur demande de bourse<sup>92</sup>. Une mesure de généralisation qui participe de la politique d'orientation du DIP qui pousse ainsi les élèves « normalement doués » à entrer dans les écoles de l'enseignement secondaire inférieur pour y terminer leur scolarité obligatoire<sup>93</sup>. Il s'agit là d'un premier pas décisif vers la gratuité de l'enseignement secondaire qui est finalement obtenue une décennie plus tard (1946). Alors que la demande de bourses se maintient et est même favorisée par la politique scolaire du DIP, c'est pour des raisons de conjoncture budgétaire liées à la très profonde crise économique de ces années-là que l'offre peine à la satisfaire.

<sup>90</sup> Source : AEG DIP 1990 va 16.79 à 82.

<sup>91</sup> Soit notamment une réduction linéaire de 10% sur les salaires.

<sup>92</sup> Pour certaines écoles secondaires, les exemptions, comme mesure de remplacement, concernent presque la moitié des demandes de bourses (cf. *Registre des Bourses 1929-1937*, AEG DIP 1990 va 16.82).

<sup>93</sup> Cf. infra chapitre 9.



## *A qui profitent les bourses d'Etat (1922-1936) ?*

Les bourses d'Etat pour l'enseignement secondaire sont explicitement destinées « à aider dans leurs études les élèves qui se sont distingués par leurs aptitudes et leurs conduites ». Leur attribution est également subordonnée à la « situation de fortune, au nombre d'enfants et aux charges de famille des parents »<sup>94</sup>. En suivant à la lettre le *Règlement*, il s'agit donc d'aider financièrement des élèves « bien doués » scolairement mais défavorisés économiquement. Ces deux critères d'attribution des bourses dessinent les contours d'un public cible que l'on peut identifier en terme de catégories socioprofessionnelles<sup>95</sup> afin de voir vers quelles couches sociales cette aide financière aux études secondaires s'est réellement dirigée. La série de données par catégories socioprofessionnelles qui suit couvre une période de quinze ans et comprend quatre années pour lesquelles il a été possible de retrouver entre 90 et 95% des formulaires de demande de bourses qui contiennent la mention de la profession du père, avec parfois le salaire mensuel ou annuel, et à partir de 1936, celle de la mère, principalement pour celles qui sont seules à élever leur enfant (veuves, célibataires, divorcées).

On observe que les bourses sont prioritairement accordées à trois catégories socioprofessionnelles représentant ensemble plus de 80% des boursiers : les ouvriers, de non qualifiés à qualifiés<sup>96</sup>, et les employés, occupant en règle générale des emplois subalternes (Tableau 5). En revanche la distribution à l'intérieur de ces trois catégories se modifie quelque peu en dix ans. Indéniablement, les ouvriers bénéficient de cette évolution puisque leur part passe de 50% à 66% environ des boursiers. Cette inflexion du soutien financier se fait aux dépens des employés qui régressent nettement<sup>97</sup>. La valeur moyenne des bourses au cours des quatre années retenues montre des variations plus atténuées, mais dont l'évolution d'ensemble apparaît encore une fois comme

---

<sup>94</sup> Articles 9 et 10 des *Règlements relatif au fonds de bourses*, Genève, 1888 et 1911.

<sup>95</sup> Il n'existe pas de lien automatique entre la position sociale et le revenu car ce dernier peut accuser des différences sensibles au sein d'une même profession. Ainsi, un ouvrier qualifié peut gagner à certaines époques nettement plus qu'un employé ou même un cadre inférieur. La catégorie socioprofessionnelle détermine cependant une position sociale moyenne relative à la fois à l'échelle des revenus, au capital culturel et à l'influence sociale des individus qui la composent à ce moment-là de la société (l'Entre-deux-guerres). La typologie socioprofessionnelle élaborée ici est faite empiriquement sur les métiers déclarés et leur « valeur » sociale à Genève à cette époque (cf. partie I, chapitre 1).

<sup>96</sup> D'après les maigres renseignements retrouvés sur les professions des pères et des mères ouvriers des boursiers, la typologie suivante a été établie (cf. partie I, chapitre 1) : les ouvriers dits « non qualifiés » et « peu qualifiés » regroupent ceux qui n'ont que leur force de travail (manœuvres) à faire valoir ou une capacité minime, basée sur la pratique d'un métier à faible savoir-faire (chauffeur, ouvrier de ...); les ouvriers dits « semi qualifiés » et « qualifiés » regroupent ceux qui font valoir un métier au sens plein du terme. Maintenant, il est difficile d'établir sur le simple énoncé du métier si son titulaire possède réellement une formation en la matière ou s'il s'agit d'un savoir pratique appris sur le tas, comme cela est alors généralement le cas pour la grande majorité des ouvriers (en 1941, environ 48% des ouvriers hommes sont considérés comme « qualifiés » et seulement 26% des ouvrières. Ces dernières représentant 38% de la main-d'œuvre ouvrière totale) (cf. Service cantonal de statistique, *Recensement fédéraux de la population de 1850 à 1980. Rétrospective statistique*, études et document, n° 10, Département de l'Economie publique, Genève, 1987, pp. 114-117).

<sup>97</sup> A titre indicatif, le salaire d'un commis de l'administration ou d'un facteur en 1930 sont respectivement de 580.- et 430.- francs par mois (Paul Bairoch et Jean-Paul Bovée (avec la coll. de Jean Batou), *Annuaire rétrospectif de Genève*, vol. I : *Statistiques économiques et sociales pour la période 1815-1914*, Université de Genève, 1986, p. 57). Cependant, certains fonctionnaires sont en dessous de ces normes puisqu'ils peuvent gagner moins de 400.- francs mensuels (« formulaire demande de bourse pour Yvonne Saltz », 1931, AEG DIP 1985 va 5.3.271). Il semble que les salaires des employés subalternes, notamment dans l'administration, soient légèrement supérieurs à ceux des ouvriers en général, plus exposés au chômage, ce qui explique partiellement la décroissance de leur présence dans les bourses dans les années 1930.

favorable aux ouvriers en général. Pourtant, cette dernière observation est peu précise car le calcul de la moyenne des bourses écrase les aides ciblées fortes, notamment en fonction de l'école secondaire suivie ainsi qu'entre les degrés inférieurs (fin de la scolarité obligatoire) et supérieurs de l'enseignement secondaire (scolarité post-obligatoire). Pourtant, si l'année 1931 marque en quelque sorte le sommet de cette politique de bourses, 1936 scelle indéniablement son recul. Le financement des bourses d'Etat ne résiste pas aux coupes budgétaires qu'impose l'affaissement des recettes de l'Etat cantonal dû à la Grande crise économique. Significative aussi, l'apparition de quelques unités appartenant aux professions libérales et aux cadres supérieurs, absents jusqu'alors<sup>98</sup>, et un renforcement des « sans » profession. Expression désignant les individus qui se déclarent d'abord comme chômeurs sans faire valoir un quelconque métier. En revanche, d'autres déclarent un métier mais arguent ou précisent leur situation de chômage dans leur demande d'une bourse d'Etat pour leur enfant. Malgré l'étroitesse de l'échantillon (408 individus au total), il est possible d'observer que les « ouvriers », toutes sous-catégories confondues, sont en général plus proches des grandes bourses que les employés. Ainsi, la politique initiée par André Oltramare, et perpétuée par ses successeurs, a généralement rencontré le public auquel elle était destinée.

---

<sup>98</sup> Et encore sur les six, quatre donnent une profession au caractère incertain : 3 « artistes » et un « homme de lettres » contre un avocat et un ingénieur.

**Tableau 5 : Valeurs moyennes des bourses d'Etat (en francs suisses constants de 1922) pour l'enseignement secondaire inférieur à plein temps (Collège division inférieure, ESJF division inférieure, Ecole professionnelle et Ecole professionnelle et ménagère) selon le statut professionnel des pères, canton de Genève, 1922, 1926, 1931 et 1936<sup>99</sup>**

	1922			1926			1931			1936		
	Boursiers	%	valeur moyenne	Boursiers	%	valeur moyenne	Boursiers	%	valeur moyenne	Boursiers	%	valeur moyenne
<b>Ouvriers agriculture</b>	0	0%	n.s.	2	3%	n.s.	0	0%	n.s.	0	0%	0
<b>Ouvriers non qualifiés et peu qualifiés</b>	14	12%	99	13	19%	104	21	20%	114	28	24%	107
<b>Ouvriers semi qualifiés et qualifiés</b>	37	32%	70	22	32%	110	43	40%	124	49	43%	94
<b>Employés subalternes</b>	52	44%	59	24	35%	84	32	30%	103	20	17%	78
<b>Exploitants agricoles</b>	8	7%	54	1	1%	n.s.	5	5%	n.s.	1	1%	n.s.
<b>Artisans et indépendants</b>	4	3%	n.s.	2	3%	n.s.	1	1%	n.s.	3	3%	n.s.
<b>Cadres et professions intermédiaires</b>	1	1%	n.s.	4	6%	n.s.	1	1%	n.s.	3	3%	n.s.
<b>Cadres supérieurs et professions libérales</b>	0	0%	n.s.	0	0%	n.s.	0	0%	n.s.	6	5%	113
<b>Rentiers</b>	1	1%	n.s.	0	0%	n.s.	2	2%	n.s.	0	0%	n.s.
<b>Sans (chômeurs, malades, infirmes)</b>	0	0%	n.s.	1	1%	n.s.	2	2%	n.s.	5	4%	90
<b>Total et moyenne</b>	117	100%	68	69	100%	98	107	100%	115	115	100%	95

De manière quasi immuable, toutes les catégories socioprofessionnelles sont égales devant l'impitoyable sélection du Collège, alors que l'ESJF semble offrir de meilleures chances de promotion scolaire (Tableau 6) et peut-être sociale en cas de réussite scolaire justement, pour les boursières. C'est pourtant la fraction basse de l'enseignement secondaire inférieur (l'Ecole professionnelle et l'Ecole professionnelle et ménagère) qui recueille la majorité des boursiers, mais, il est vrai, avec des bourses de moindre valeur. Malgré ces limites et s'il est difficile d'objectiver les résultats concrets de cette politique en terme de promotion sociale via la promotion scolaire pour les enfants issus des classes populaires, l'effort de l'Etat n'est pas négligeable car il concerne au meilleur moment dans la première moitié des années 1930 entre 15% et 20% des effectifs (150 à 200 élèves environ) de l'enseignement secondaire inférieur, dans lequel se trouve la grande majorité des boursiers. Ceci, sans compter avec la première aide, qui consiste en l'exonération des taxes d'écolages. Enfin, le passage par l'enseignement secondaire inférieur ouvre les portes des écoles secondaires professionnelles techniques (Ecole des

<sup>99</sup> Sources : AEG DIP 1985 va 5.3 186, 187, 269, 271, 273, 382, 383, 385 ; 1990 va 16.81-82) [n.s. = non significatif (moins de 5 ou 6%)].

arts et métiers) ou du tertiaire (Ecole d'administration, Ecole de commerce) et sans aucun doute à de meilleures places d'apprentissage en entreprise.

**Tableau 6 : Statuts socioprofessionnel des pères des boursiers par écoles de l'enseignement secondaire inférieur à plein temps (Collège division inférieure, ESJF division inférieure, Ecole professionnelle et Ecole professionnelle et ménagère), canton de Genève, 1922, 1926, 1931 et 1936<sup>100</sup>**

	Collège division inférieure				Ecole supérieure des jeunes filles, division inférieure				Ecole professionnelle puis - Collège moderne (1934)				Ecole professionnelle et ménagère				total
	1922	1926	1931	1936	1922	1926	1931	1936	1922	1926	1931	1936	1922	1926	1931	1936	
Ouvriers agriculture	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	2
Ouvriers non qualifiés et peu qualifiés	4	0	4	0	2	2	6	4	9	7	7	10	8	4	4	14	85
Ouvriers semi qualifiés et qualifiés	2	3	5	1	9	4	12	11	26	5	21	14	9	10	5	23	160
Employés subalternes	6	4	3	1	14	3	17	6	26	10	10	8	6	7	2	5	128
Exploitants agricoles	0	0	1	0	2	1	2	0	5	0	1	0	1	0	1	1	15
Artisans et indépendants	1	0	0	0	0	1	1	0	3	1	0	1	0	0	0	2	10
Cadres et professions intermédiaires	0	1	0	2	0	2	0	0	1	1	1	1	0	0	0	0	9
Cadres supérieurs et professions libérales	0	0	0	2	0	0	0	1	0	0	0	3	0	0	0	0	6
Rentiers	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	3
Sans (chômeurs, malades, infirmes)	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	1	2	0	1	1	1	8
<b>Total</b>	<b>14</b>	<b>8</b>	<b>13</b>	<b>8</b>	<b>27</b>	<b>13</b>	<b>39</b>	<b>22</b>	<b>70</b>	<b>25</b>	<b>42</b>	<b>39</b>	<b>24</b>	<b>23</b>	<b>13</b>	<b>46</b>	<b>426</b>
<b>Total en %</b>	<b>10%</b>	<b>12%</b>	<b>12%</b>	<b>7%</b>	<b>20%</b>	<b>19%</b>	<b>36%</b>	<b>19%</b>	<b>52%</b>	<b>36%</b>	<b>39%</b>	<b>34%</b>	<b>18%</b>	<b>33%</b>	<b>12%</b>	<b>40%</b>	<b>100%</b>

Pourtant, un critère surdétermine tous les autres dans la valeur de la bourse allouée. C'est celui de l'état civil de la mère. Le statut de mère seule, veuve, célibataire ou divorcée, augmente très nettement la valeur de la bourse accordée (Tableau 7). Les bourses maximales (300.- CHF) – de l'ordre de quelques unités par année – sont principalement données aux élèves qui sont à la charge de leur mère. Ce n'est pas tant une option charitable de la part du Comité des bourses qu'une conséquence logique de la condition d'infériorité économique et sociale des femmes dans les sociétés occidentales. Issues dans leur très grande majorité des classes populaires<sup>101</sup>, ces femmes,

<sup>100</sup> Sources : AEG DIP 1985 va 5.3 186, 187, 269, 271, 273, 382, 383, 385.

<sup>101</sup> Suivant les années, entre 20 et 30% se déclarent comme ménagère (femme au foyer) et 40 à 60% déclarent un emploi subalterne dans les services personnels, comme ouvrière ou employée.

notamment parce qu'elles sont massivement peu qualifiées professionnellement, ont un revenu en moyenne largement inférieur à celui des hommes.

**Tableau 7 : Etat civil des mères seules et valeur des bourses (en francs suisses constants de 1922) pour les écoles de l'enseignement secondaire inférieur à plein temps (Collège division inférieure, ESJF division inférieure, Ecole professionnelle et Ecole professionnelle et ménagère), canton de Genève, 1922, 1926, 1931 et 1936<sup>102</sup>**

	1922			1926			1931			1936		
	nombre	%	valeur moyenne	nombre	%	valeur moyenne	nombre	%	valeur moyenne	nombre	%	valeur moyenne
<b>Cheffe de famille, mère seule (veuve, divorcée ou célibataire)</b>												
<b>Boursiers</b>	45	28%	59	19	22%	135	26	20%	167	38	25%	95
<b>Différences bourses père et mères seules</b>			-9			+37			+52			0

Si une déclaration d'« orientation professionnelle » ne dit rien de très sûr sur le parcours effectif de l'élève dans et au sortir de sa scolarité (profession, emploi et salaire), elle n'est pas inintéressante ni inutile dans la mesure où elle nous informe sur « l'espace des possibles » et des ambitions imaginées par les acteurs à un moment crucial de leur scolarité. Or, pour les quatre années considérées (1922, 1926, 1931 et 1936), entre 50 et 60% de ces déclarations nous sont parvenues. Pourtant, un problème essentiel subsiste car, si les formulaires sont généralement signés par les parents, en règle générale, ce sont les autorités scolaires qui les remplissent. Ainsi, il est très difficile de faire la part de ce qui relève des parents, voire de l'élève, et celle qui relève de l'école, en particulier des enseignants, dans cette déclaration. La mention n'est cependant pas fantaisiste et peut être comprise comme la résultante de trois composantes. D'abord, les ambitions parentales eu égard à l'intérêt que les parents portent, ou non, à la scolarité de leur enfant et donc à la valeur qu'ils lui accordent. Mais le fait même que la bourse est demandée et que l'enfant entre dans l'enseignement secondaire atteste d'un intérêt minimal. Ensuite, il y a l'école secondaire dans laquelle l'élève va entrer ou dans laquelle il est déjà et qui conditionne largement son meilleur parcours scolaire possible. Ainsi, des études universitaires sont très éloignées pour un élève entrant à l'Ecole professionnelle. Enfin, il y a l'évaluation de l'enseignant, qui porte essentiellement sur les capacités scolaires de l'élève, garantes ou non de sa réussite dans la voie choisie.

En outre, en lieu et place d'une profession ou d'un secteur économique, il n'est parfois fait mention que des branches scolaires dans lesquelles l'élève se distingue, auxquelles s'ajoutent des considérations sur ses éventuels « dons » et « mérites » pour les études. Plus intéressant, il arrive aussi que les aptitudes dévoilées, visiblement par l'enseignant, ne coïncident pas avec l'« orientation professionnelle » donnée qui, elle, émane de l'avis des parents. Dans ces cas, on trouve l'expression de la subjectivité des parents dont les attentes en matière de formation pour leur progéniture se retrouvent en décalage évident par rapport à la logique déclarée de l'« orientation » (i.e. sélection), qui est basée sur les performances scolaire de l'élève et l'appréciation des maîtres. Quoi qu'il en soit, ces mentions « d'orientation » des élèves demandeurs de bourses permettent d'observer quelques tendances de fond quant aux représentations des parents sur les

<sup>102</sup> Sources : AEG DIP 1985 va 5.3 186, 187, 269, 271, 273, 382, 383, 385.

bénéfices attendus de la fréquentation d'une école secondaire selon l'origine socioprofessionnelle des boursiers. Ici, il n'a été tenu compte que des boursiers de l'enseignement secondaire inférieur (Tableau 8)<sup>103</sup>.

**Tableau 8 : « Orientation professionnelle » déclarée par catégories socioprofessionnelles et par genre pour les enfants d'ouvriers (non qualifiés et qualifiés) et d'employés subalternes d'après les formulaires de demande de bourses d'Etat pour l'enseignement secondaire inférieur à plein temps (divisions inférieures du Collège et de l'ESJF, Ecole professionnelle et Ecole professionnelle et ménagère), canton de Genève, 1922, 1926, 1931 et 1936<sup>104</sup>**

	1922				1926				1931				1936				total
	ouvriers		employés		ouvriers		employés		ouvriers		employés		ouvriers		employés		
Sexe	g	f	g	f	g	f	g	f	g	f	g	f	g	f	g	f	
<b>Formation universitaire</b>	0	0	1	0	1	0	2	0	1	0	1	1	1	1	0	1	10
<b>Secteur tertiaire</b>	21	20	15	13	6	5	5	5	17	16	8	10	10	23	1	7	182
<b>Secteur secondaire</b>	10	4	8	0	3	2	4	1	7	1	2	0	8	10	2	2	64
<b>Total</b>	31	24	24	13	10	7	11	6	25	17	11	11	19	34 <sup>105</sup>	3	10	256

Un constat s'impose : les enfants d'ouvriers annoncent massivement leur intention d'accéder soit à des professions du tertiaire, ou tout au moins à des filières scolaires aboutissant à ces professions. Inversement, les enfants d'employés se prononcent rarement pour des professions ou pour une « orientation professionnelle » menant à des emplois, pourtant qualifiés, de l'industrie. En revanche, l'espace des possibles exprimé exclut de manière quasi systématique un éventuel accès à l'Université<sup>106</sup>. Autre constat significatif, les enfants d'ouvriers, mais aussi d'employés, ont une propension importante à déclarer viser des métiers du tertiaire, en excluant généralement le domaine technique et industriel. La carrière dans l'enseignement semble attractive ou du moins accessible, mais davantage pour les filles que pour les garçons. Cela n'est sans doute pas sans rapport avec le fait que l'ESJF s'avère un peu plus accessible que le Collège du point de vue de la sélection. Les grandes régies de l'administration fédérale (Postes et Chemins de fer fédéraux) recueillent une large part des intentions évoquées, et cette fois majoritairement pour les garçons. De manière générale, le travail de bureau, une certaine protection de l'emploi dans le service de l'Etat et la représentation d'un travail intellectuel, aussi limité puisse-t-il être, sont compris comme les marques matérielles et symboliques d'une ascension sociale certaine chez les ouvriers.

Parallèlement, plusieurs facteurs poussent les enfants d'ouvriers ayant un bon niveau scolaire (les « normalement doués ») vers l'enseignement secondaire inférieur

<sup>103</sup> Parce que les filières sont plus spécifiques, les choix les plus précis sont logiquement formulés à mesure que l'on monte dans les degrés de l'enseignement secondaire supérieur.

<sup>104</sup> Sources : AEG DIP 1985 va 5.3 186, 187, 269, 271, 273, 382, 383, 385 [g=garçons ; f=filles].

<sup>105</sup> La très nette augmentation du nombre de filles dans le secondaire à plein temps, notamment à travers l'Ecole professionnelle et ménagère quant aux bourses accordées, apparaît comme une conséquence directe de la prolongation d'une année la durée de la scolarité obligatoire à plein temps en 1933. En effet en 1933, l'Ecole ménagère comptait pour ses classes de première et deuxième années sur un total de 281 élèves. En 1934, les effectifs grimpent de plus de 30% pour atteindre 368 élèves, et, enfin en 1935, il y a encore 10% d'augmentation (406 élèves). Cf. infra chapitre 9.

<sup>106</sup> Cette possibilité s'accroît nettement pour les boursiers du secondaire supérieur, mais dans une grande mesure en rapport avec la filière spécialisée qu'ils ont choisie au Collège et à l'ESJF dont pour les plus prestigieuses (en général avec latin) le débouché naturel est effectivement l'université. Mais cela ne concerne qu'une dizaine d'individus au plus.

dans les derniers degrés de la scolarité obligatoire dans la mesure où ils remplissent les normes de promotion (les notes). La prolongation de la durée de la scolarité obligatoire d'une année en 1933 et la crise économique, en provoquant la rareté de l'emploi et des apprentissages, constituent alors des incitations supplémentaires pour ces familles ouvrières à amener leurs enfants à tenter leur chance scolairement. D'ailleurs, la prolongation de la scolarité obligatoire est pour partie liée au problème du chômage car il s'agit pour les autorités politiques genevoises de retarder l'arrivée des adolescents sur le marché du travail ou dans l'apprentissage tout en mettant en la législation cantonale avec la législation fédérale qui date de 1930. Ces élèves se dirigent dès lors principalement vers le Collège moderne pour les garçons et vers l'Ecole professionnelle et ménagère pour les filles (cf. supra Figure 6). Les autorités scolaires les y encouragent par ailleurs dès le milieu des années 1930<sup>107</sup>. L'analyse fine de l'orientation ou du désir professionnel déclaré des boursiers d'Etat présents (51% de déclarations) dans les quatre écoles secondaires à plein temps (Tableau 8) en 1936 montre qu'effectivement le Collège moderne et l'Ecole professionnelle et ménagère se sont enrichis d'un public nouveau. Bien qu'il ne constitue qu'une frange des boursiers, celle-ci est appelée à grossir dans les deux décennies suivantes. En effet, les professions techniques, dites alors « manuelles », même si pour la grande majorité elles relèvent d'une formation professionnelle assez poussée (Ecole des arts et métiers), se retrouvent dans des proportions jamais atteintes, particulièrement chez les filles<sup>108</sup>. Pour ces nouveaux élèves relativement nombreux à partir de 1933, la fréquentation de l'enseignement secondaire inférieur consiste d'abord en une période d'attente, de une à deux années, avant de pouvoir entrer en apprentissage ou aller directement travailler. Cependant, on relève aussi l'arrivée au Collège moderne de quelques « bons » élèves sortis de la 7<sup>e</sup> primaire de l'école du Grütli, qui déclarent s'orienter vers des apprentissages scolaires de métiers techniques de l'Ecole des arts et métiers (mécanique et électricité). Incontestablement, la nouvelle politique des bourses, avec celle pratique libérale des exemptions, a constitué une offre de soutien scolaire étatique qui peut être considérée comme le point de départ de la diffusion au sein des classes populaires de l'idée que le système d'enseignement dans sa partie obligatoire est une ressource susceptible d'améliorer la condition sociale de leurs enfants.

---

<sup>107</sup> Cf. infra chapitre 9.

<sup>108</sup> Notamment la couture et équivalents dominant (17 fois sur 18 déclarations). Cela est dû à l'attrait que peut alors avoir dans une situation économique difficile et de raréfaction de l'emploi la 3<sup>e</sup> année de l'Ecole professionnelle et ménagère, qui est une année d'apprentissage scolaire à plein temps.





## Chapitre 9

### L'enseignement secondaire inférieur devient la fin « normale » de la scolarité obligatoire (1911-1940)

Il faut rappeler, en outre, que l'obligation scolaire a été portée en 1911 de 13 à 14 ans, mais que cette importante décision n'a pas été suivie de la réforme de l'organisation scolaire qu'elle aurait dû tout naturellement entraîner.

Max Hochstaetter, 1927<sup>109</sup>

A la fois maître à l'Ecole professionnelle et administrateur de l'IJJR, Max Hochstaetter fait partie de la petite minorité des enseignants de cette école de l'enseignement secondaire inférieur qui est en faveur du projet de création d'une « école moyenne unique » proposé en 1927 par André Oltramare, le premier conseiller d'Etat socialiste chargé du DIP. Son acceptation d'une réforme des structures scolaires des deux derniers degrés de la scolarité obligatoire qui, pourtant, fait disparaître « son » école est pour partie due au fait qu'il est un des rares acteurs de l'époque qui réussisse alors à identifier le principal facteur structurel qui, combiné à d'autres facteurs idéologiques, démographiques et scolaires, provoque dans l'Entre-deux-guerres une première véritable « crise » de l'enseignement secondaire inférieur : la prolongation d'une année de l'âge de la scolarité obligatoire en 1911.

Motivée par le souci de donner l'instruction scolaire de base la plus complète possible à chaque enfant des classes populaires tout en le soustrayant à une mise au travail (« exploitation ») trop précoce<sup>110</sup>, la Société pédagogique genevoise (SPG)<sup>111</sup>, regroupant les professionnels de l'enseignement et dominée par les enseignants du secondaire, amène le DIP à demander et à obtenir lors de la révision de la loi sur l'Instruction publique en 1911 que la scolarité obligatoire à plein temps pour les élèves des agglomérations urbaines soit allongée d'une année, c'est-à-dire pour la majorité d'entre eux. En effet, l'augmentation de la durée de la scolarité apparaît effectivement nécessaire afin de remédier minimalement aux conséquences d'un retard scolaire qui affecte nombre d'élèves et qui fait que certains sortent de la scolarité obligatoire dès la 3<sup>e</sup>

---

<sup>109</sup> *La Réforme Scolaire de 1927. Pour éclairer l'opinion publique*, Genève, Imprimeries populaires, 1927, p. 5.

<sup>110</sup> Barbara Lucas, *La rénovation permanente. L'école publique genevoise et ses enjeux (1886-1911)*, mémoire de diplôme d'histoire économique et sociale, Université de Genève, 1995, pp. 175-176. De son côté, le corps enseignant primaire, récemment regroupé dans l'Union des instituteurs genevois (UIPG), réclame également cette prolongation de la scolarité obligatoire pour des raisons identiques (cf. UIPG, Procès-verbaux des assemblées, Genève, 20 février 1908, CRIÉE Fonds UIPG n° 7626/1).

<sup>111</sup> Il s'agit là d'une société dont les membres venus d'horizons divers discutent des questions relative à l'Instruction publique à Genève. Il ne faut pas la confondre avec la Société pédagogique genevoise créée en 1966 et qui reprenant la suite de l'Union des instituteurs genevois constitue l'organe corporatif des enseignants primaires (cf. infra partie IV, chapitre 18).

ou 4<sup>e</sup> primaire<sup>112</sup>. Alors que les autorités politiques et scolaires continuent à considérer l'école primaire comme un tout cohérent se suffisant à lui-même, cette prolongation de la scolarité obligatoire introduit un déséquilibre entre l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire inférieur. Jusque-là, seule la première classe (7<sup>ème</sup>) du Collège et de l'ESJF débute en même temps que se termine la dernière année de l'école primaire. Cet état de fait n'a alors guère d'incidence puisque une bonne part des élèves des classes de la division inférieure viennent des écoles primaires privées et que pour les autres leur caractère payant et le début de l'apprentissage du latin les rendent à peu près inaccessibles aux enfant de l'école « populaire » (i.e. primaire publique). Pour le reste, un enseignement secondaire inférieur post-obligatoire fait suite à un enseignement primaire qui se termine en même temps que la scolarité obligatoire à plein temps<sup>113</sup>. En revanche, la nouvelle classe dite « complémentaire », vite désignée dans l'usage courant de manière significative comme la « 7<sup>ème</sup> primaire », empiète sur la première année de toutes les autres écoles du secondaire inférieur à plein temps (Ecole professionnelle, Ecole professionnelle et ménagère, Collège et ESJF) tout en donnant un accès direct à l'Ecole des arts et métiers (i.e. professionnelle). Ce chevauchement de la fin de l'école primaire et du début de l'enseignement secondaire inférieur à l'intérieur du cadre légal de la scolarité obligatoire à plein temps perdure jusqu'à la généralisation du Cycle d'orientation en 1969. Or, le déséquilibre ainsi initié entre les deux ordres d'enseignement se trouve être le vecteur structurel de tous les problèmes et questions relatifs au passage de l'un à l'autre pendant le demi siècle qui suit la révision de 1911. L'essentiel des réformes envisagés ou faites vise à résorber ce déséquilibre structurel.

#### *De la « pléthore » à la « pénurie » d'élèves (1915-1931)*

La continuité de la poussée démographique et les effets « mécaniques » du recul de l'âge de libération de la scolarité obligatoire à 14 ans révolus en 1911 provoque une augmentation régulière et relativement rapide des effectifs des écoles secondaires inférieures jusqu'en 1921-1922. Malgré de fortes variations, l'Ecole professionnelle (garçons) est celle sur laquelle ces effets se font le plus directement sentir parce que la plus accessible aux « bons » élèves de l'école « populaire » (i.e. primaire) (Figure 3). Si bien que, dès 1915, les autorités scolaires s'inquiètent de l'augmentation des effectifs de l'école. Alors que « la vanité » de certains parents est stigmatisée, toute une série de mesures sont envisagées (augmentation de la note de passage, examen d'admission) par la Conférence des inspecteurs de l'enseignement primaire dans le but de réduire cette croissance des effectifs dans la filière basse du secondaire inférieur<sup>114</sup>. Malgré une volonté initiale de restreindre davantage l'accès à l'enseignement secondaire, William Rosier, le conseiller d'Etat radical, fait valoir son point de vue. Il n'est finalement opéré qu'une clarification des normes de passage entre les deux ordres d'enseignement, en précisant que pour les admissions dans l'enseignement secondaire « les résultats de français et d'arithmétique doivent seuls être pris en considération », sauf exception quant à certaines filières pour lesquelles un examen d'admission supplémentaire peut être

<sup>112</sup> MGC, 22 mars 1911, p. 413.

<sup>113</sup> Jusqu'en 1911, les deux dernières années de la scolarité obligatoire (quatorze et quinze ans) ne sont pas à plein temps. Après 1911, les communes rurales conservent l'ancien système alors que dans l'agglomération urbaine cette scolarité partielle est repoussée entre quinze et seize ans.

<sup>114</sup> *Procès-verbaux de la Conférence des inspecteurs de l'enseignement primaire 1914-1916*, Genève, 8 juillet 1915, AEG DIP 1990 va 16.83.

demandé dans une branche pour cause de résultats insuffisants<sup>115</sup>. Malgré ces mesures, le déséquilibre du système d'enseignement est maintenu avec une offre parallèle à l'école primaire (7<sup>e</sup> année) d'une année de scolarité obligatoire dans d'enseignement secondaire inférieur à des élèves « normalement doués » (i.e. sans retard scolaire) qui auparavant n'y auraient sans doute jamais eu accès. Même s'il ne s'agit que d'une minorité d'entre eux comme le montre la forte augmentation du nombre de bourses octroyées durant cette période<sup>116</sup>.

Après un recul certain des effectifs des écoles de l'enseignement secondaire inférieur au plus fort de la Première Guerre mondiale, une nouvelle et brève hausse se manifeste dans l'immédiat après-guerre (Figure 3). Tant et si bien que ce sont les directions de ces écoles qui, cette fois, réclament des mesures de la part du DIP car elles ont alors pour principale préoccupation la volonté d'endiguer cet afflux d'« élèves peu doués » qui « encombre[nt] les degrés inférieurs des établissements d'instruction secondaire ». Pour ce faire, elles demandent et obtiennent de la part des plus hautes instances du DIP que, pour la rentrée de septembre 1922, « ne seront promus dans les établissements d'instruction secondaire que les élèves sortant des 5<sup>e</sup> ou de 6<sup>e</sup> primaire, avec au minimum, le chiffre de 6 [sur un maximum de 10] pour le français et l'arithmétique. Ceux qui n'atteindront ce minimum que pour l'une de ces deux branches, devront faire un examen d'admission qui portera sur la branche pour laquelle ils ont une moyenne inférieure à 6 ». En revanche, pour le passage d'une classe primaire à la suivante, « le règlement n'est pas modifié. Le minimum de 5 pour le français et l'arithmétique est maintenu »<sup>117</sup>. Si l'aggravation de la sélection par le relèvement des notes de promotion détourne sans doute des élèves de l'enseignement secondaire inférieur, sans qu'il soit possible d'estimer l'impact réel de cette mesure, c'est bien plutôt la baisse démographique qui vide progressivement ces mêmes écoles de leur élèves à partir de 1925 (Figure 7).

---

<sup>115</sup> *Procès-verbal de la Conférence des directeurs des établissements d'instruction secondaire et d'enseignement professionnel et des directeurs et inspecteurs d'enseignement primaire*, Genève, 25 août 1915, AEG DIP 1990 va 16.83.

<sup>116</sup> Cf. supra chapitre 8.

<sup>117</sup> *Bulletin officiel de l'enseignement primaire*, n°11, décembre 1921, p. 3 ; *Bulletin officiel de l'enseignement primaire*, n°12, avril 1922, p. 2.

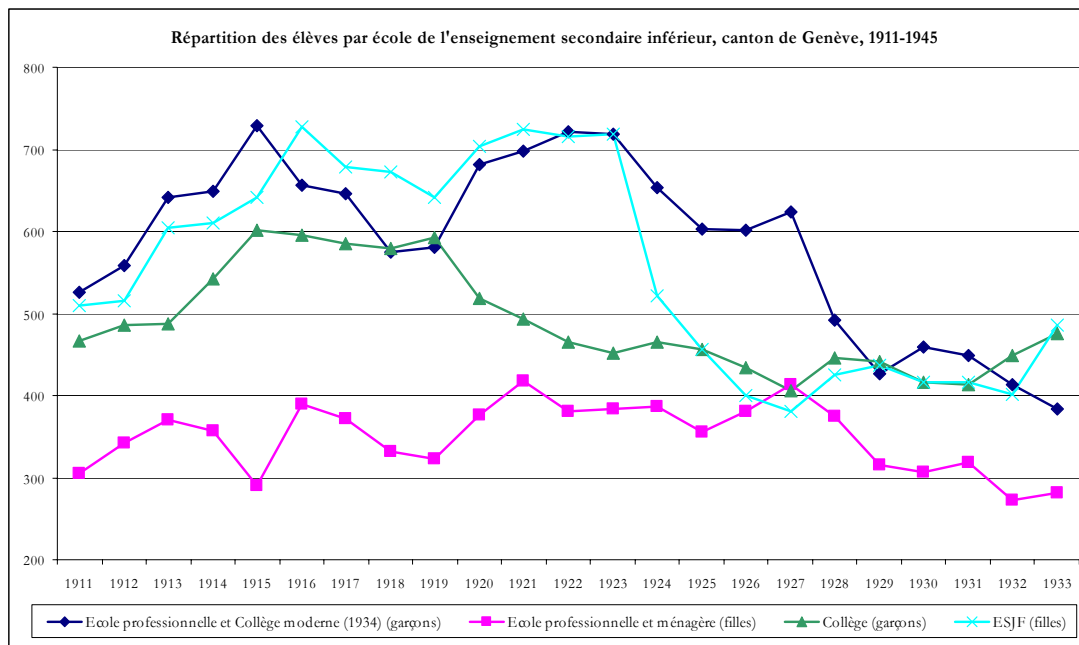


Figure 7<sup>118</sup>

Pour autant, le recul général des effectifs se produit différemment selon les écoles de l'enseignement secondaire inférieur (Figure 3). En effet, la division inférieure du Collège (garçons) voit ses effectifs s'éroder régulièrement dès 1919 pour atteindre son plancher en 1927. Pour l'ESJF (filles), la baisse est plus tardive mais aussi plus brutale avec une perte de près de 50% de l'effectif de la division inférieure en trois ans (1924-1927). Cependant, cette réduction brutale est pour partie provoquée par la suppression de la 7<sup>e</sup> en 1924, ce qui a pour effet de retirer d'un coup et mécaniquement à l'ESJF une centaine d'élèves environ. Inversement, l'Ecole professionnelle et ménagère voit globalement augmenter son nombre d'élèves jusqu'en 1927 avant de subir un recul significatif les trois années suivantes (-26%). Mais l'école la plus touchée par cette baisse est l'Ecole professionnelle (garçons) qui, après avoir enregistré une première diminution de son effectif des classes de 1<sup>ère</sup> et 2<sup>ème</sup> années entre 1923 et 1925, suivi d'une courte stabilisation, voit le nombre de ses élèves chuter très brutalement après 1927, en seulement deux ans (-32%). Ainsi, dans tous les cas, 1927 se présente comme une année charnière mais de manière contrastée selon les écoles : les divisions inférieures des écoles d'élites enregistrent à ce moment leur seuil minimal d'élèves alors que les écoles contenant les filières basses de l'enseignement secondaire inférieur voient là une dernière fois leurs classes bien remplies avant que leurs effectifs ne baissent brutalement dans les années suivantes. Or, ces différences d'intensité et ces décalages temporels entre écoles de l'enseignement secondaire inférieur dans les effets que produit la baisse démographique sur leurs effectifs sont principalement dus aux modalités de recrutement, donc de la sélection, et a fortiori au parcours scolaire des élèves. L'évolution des effectifs de la voie du Collège et de l'ESJF, sauf dans le cas de la suppression de la 7<sup>ème</sup> en 1924, épouse donc de manière plus régulière le recul démographique parce que cette voie est très sélective. En effet, le renforcement des normes de sélection en 1922, le recrutement des bons élèves et le fait qu'une partie non

<sup>118</sup> Sources : *Rapports de gestion du Conseil d'Etat pour les années 1911-1933*.

négligeable des élèves viennent des écoles privées<sup>119</sup> garantissent des parcours plus linéaires, avec une accumulation moindre de retard scolaire, ce qui atténue les risques de grandes variations dans les effectifs.

A l'inverse, l'Ecole professionnelle fait véritablement office, pour les garçons, d'« école moyenne » car elle permet autant le raccordement aux écoles professionnelles qu'aux classes non latines du Collège ou encore l'entrée en apprentissage, voire dans la vie active. Il en résulte des classes composées d'élèves moins sélectionnés (i.e. avec plus de retard scolaire en moyenne) et plus hétérogènes dans leur niveau scolaire, ce qui a pour effet d'augmenter les risques de plus grandes variations dans l'évolution des effectifs par l'accumulation de facteurs proprement scolaires (retard et pratique de la sélection) et d'autres, notamment d'ordre démographique, selon les époques ; ceci explique également les décalages temporels observés avec le Collège et l'ESJF. C'est d'ailleurs pour faire face à cette hétérogénéité que, de 1920 à 1923, l'Ecole professionnelle ouvre, en 1<sup>ère</sup> année, des classes dites « faibles ». Dotées d'un programme spécial, elles regroupent les élèves peinant à suivre le rythme normal de l'enseignement. Au bout du compte, l'expérience est abandonnée pour lui préférer une élévation des conditions d'admission (examens) et refouler ces élèves avec un faible niveau scolaire vers les 7<sup>ème</sup> de l'école primaire<sup>120</sup>. En revanche, l'évolution des effectifs Ecole professionnelle et ménagère est beaucoup plus régulière, bien qu'elle enregistre le même décalage temporel que l'Ecole professionnelle pour un public de jeunes filles qui se destinent principalement aux écoles professionnelles (Ecole supérieure de commerce et quelques sections de l'Ecole des arts et métiers) et à l'apprentissage. A partir de 1927, l'effet de la baisse démographique joue également à plein pour ces deux écoles de l'enseignement secondaire inférieur puisque la dégringolade de leurs effectifs continue jusqu'en 1932. La chose est d'autant plus grave que, hormis les classes d'apprentissage de 3<sup>e</sup> année de l'Ecole professionnelle et ménagère, ces deux années de l'enseignement secondaire inférieur représentent pour elles l'essentiel de leurs élèves, contrairement au Collège et à l'ESJF dont la majorité des élèves occupent les classes des quatre années de l'enseignement secondaire supérieur. Une telle évolution négative de la courbe des effectifs engendre des inquiétudes et des réflexes de défenses corporatistes tant du côté du corps enseignant que des directions de ces écoles face au problème qui consiste à assurer un recrutement minimalement stable des élèves. Ces inquiétudes sont d'autant plus vives qu'en 1926 un projet de réforme de l'enseignement secondaire inférieur est mis en consultation interne au DIP et que celui-ci en dessine une profonde restructuration.

A l'automne 1926, un projet d'« école moyenne unique » émanant du conseiller d'Etat socialiste André Oltramare est mis en consultation d'abord auprès des directions d'école (novembre 1926) puis auprès des différents corps enseignants secondaires et primaires et de leurs associations professionnelles (février 1927). Le conseiller d'Etat part du constat que le système d'enseignement est devenu, au fil des modifications successives intervenues sur une organisation vieille de quarante ans, « un labyrinthe d'une complexité inextricable » qui laisse des parents désemparés quant au choix d'« orientation » à faire pour leurs enfants. En conséquence, nombreux sont ceux qui se trompent. André Oltramare fait de son grand projet d'école moyenne unique de deux

---

<sup>119</sup> Entre 1922 et 1926, 26% des élèves de la 7<sup>ème</sup> latine, première classe de la division inférieure du Collège, proviennent directement des écoles privées (Léopold Gautier, directeur du Collège, à André Oltramare, conseiller d'Etat DIP, Genève, 28 février 1927, AEG DIP 1985 va 5.3.328).

<sup>120</sup> Marc Juge (doyen du Collège moderne), *Les cinquante premières années du Collège moderne de Genève (anc. Ecole professionnelle)*, Genève, ATAR, 1937, p. 21.

ans le moyen de réarticuler rationnellement les enseignements primaires et secondaires en réglant notamment le problème de la « 7<sup>ème</sup> classe primaire » qui « n'aboutit à rien » pour « les meilleurs éléments » de l'école primaire<sup>121</sup>. Cependant, le conseiller d'Etat ne considère pas cette question comme l'enjeu central de sa réforme. Ce qui lui importe d'abord, c'est de parfaire l'édifice initié avec la création des classes de 6<sup>e</sup> B, dites « fortes », qui regroupent, depuis la rentrée 1926, les élèves « bien doués » de l'école primaire (i.e. « populaire ») afin de leur organiser institutionnellement un moyen d'accès privilégié à l'enseignement secondaire généraliste ou professionnel et, dans la mesure de leurs capacités, aux études supérieures. En revanche, André Oltramare n'a pas pour objectif de promouvoir à tout prix le plus possible d'élèves vers les carrières dites « libérales » via un accès plus large aux études secondaires. Selon une optique résolument malthusienne, il vise seulement une « juste » sélection des élèves, soit libérée de leur origine sociale. Pour ce faire, son projet supprime notamment la 7<sup>ème</sup> latine du Collège car son maintien même assorti de la gratuité fausserait, à ses yeux, la sélection (i.e. répartition) des élèves « parce que les meilleurs éléments ser[ai]ent attirés au Collège au détriment des établissements professionnels ». Inversement, son maintien comme classe payante lui conserve son caractère « aristocratique du point de vue social »<sup>122</sup>. Certes, le « défaut de raccordement entre les programmes des deux ordres d'enseignement » et les « chevauchements », les « doubles emplois » de l'organisation scolaire lui importent<sup>123</sup>, mais face aux oppositions très fortes qui se manifestent d'emblée au sein du DIP, il lâche facilement cet objectif secondaire en espérant ainsi sauver l'essentiel.

Le projet initial a pour avantage de mettre fin au chevauchement d'une année entre l'école primaire et les écoles composant l'enseignement secondaire inférieur et, sous cet aspect, il règle potentiellement le déséquilibre introduit en 1911 entre les deux ordres d'enseignement. Or, il est rejeté massivement par le corps enseignant et les directions des écoles secondaires, principalement parce qu'il induit à court terme une « primarisation » d'au moins la moitié de l'enseignement secondaire inférieur et de son personnel enseignant<sup>124</sup>. En effet, la réforme d'André Oltramare prévoit que la future école moyenne unique relève de l'enseignement primaire dans le but de garantir la gratuité afin de ne pas prêter pour des raisons économiques « l'orientation » (i.e. la sélection) des élèves « biens doués » issus des classes populaires et leurs chances d'accéder aux études supérieures. Une telle volonté de « démocratisation des études » en vue d'une recomposition des élites, basée sur la croyance que l'intelligence est un don naturel distribués aléatoirement dans la population et qu'en conséquence l'école doit se charger de le détecter et de le développer chez chaque élève qui en est pourvu quelle que soit son origine sociale<sup>125</sup>, entre ainsi directement en conflit avec les intérêts particuliers

---

<sup>121</sup> André Oltramare, conseiller d'Etat, « Exposé fait en conférence plénière du secondaire », Genève, février 1927, AEG DIP 1985 va 5.3.328, pp. 3-5.

<sup>122</sup> *Procès-verbaux de la Commission du Grand Conseil chargée du projet de loi sur l'Instruction publique*, Genève, 3 octobre 1927, AEG DIP 1985 va 5.3.328, pp. 10-11.

<sup>123</sup> Il évoque d'ailleurs « la concurrence » qui s'exercerait alors entre « les 6es et 7es années primaires » et « les diverses écoles secondaires » (André Oltramare, conseiller d'Etat, « Exposé fait en conférence plénière du secondaire », Genève, février 1927, AEG DIP 1985 va 5.3.328, p. 11).

<sup>124</sup> « Projet de révision de la loi sur l'Instruction publique. Organisation de l'enseignement », s.l., s.d. [circa 1926], AEG DIP 1985 va 5.3.328. Robert Dottrens, directeur des écoles primaires, a d'ailleurs bien senti la chose puisqu'il soulève ce problème dans son commentaire fait au conseiller d'Etat sur son projet dès janvier 1927 : « le personnel de l'enseignement secondaire qui ne doit pas goûter fort la perspective de revenir à l'école primaire » (« Quelques réflexions au sujet du projet de réforme de l'enseignement secondaire inférieur », Genève, 17 janvier 1927, AEG DIP 1985 va 5.3.328, p. 3).

<sup>125</sup> Cf. infra chapitre 10.

(i.e. corporatistes) du corps enseignant secondaire. Ces intérêts sont essentiellement liés à la question du statut d'école secondaire, d'où une opposition massive, mais pas unanime<sup>126</sup>, et souvent très ferme, notamment de la part des associations d'enseignants et des directions de l'Ecole professionnelle et de l'Ecole professionnelle et ménagère. A l'instar de l'Union des Maîtres et Maîtresse de l'École professionnelle et ménagère<sup>127</sup> qui exprime très directement cette position :

Les membres de notre association s'opposent à la création d'une école moyenne de caractère primaire se substituant à l'enseignement secondaire [inférieur]. La situation faite aux maîtres gradués de l'Université, chargés de l'enseignement des branches spéciales à l'École moyenne, serait injuste eu égard aux traitements de leurs collègues de l'enseignement secondaire, porteurs de titres égaux<sup>128</sup>.

La force de l'opposition des corps enseignants secondaires s'explique par le fait que le premier projet d'« école moyenne unique » qui leur est présenté en 1926 démantèle leurs écoles et les rattache à l'enseignement primaire. Cette « peur » est liée à la perte de prestige symbolique et matérielle (i.e. un déclassement) pour les enseignants secondaires en cas d'acceptation politique d'un tel projet<sup>129</sup>. Ces craintes ne sont pas anodines car la différence salariale entre les deux ordres d'enseignement est considérable et, pour les quelques d'enseignants de ces écoles qui sont sortis du rang des instituteurs<sup>130</sup>, l'aboutissement d'un tel projet signifierait l'annulation de leur promotion professionnelle.

Un second projet, fruit d'un remaniement important du premier après la consultation interne au DIP, est présenté au Grand Conseil en juillet 1927. Il réduit l'école moyenne de deux à une année – dite « d'orientation » – et celle-ci n'est plus « unique » parce qu'elle laisse intact l'organigramme scolaire pour ce qui est des filles<sup>131</sup> ne modifiant ainsi que la partie concernant les garçons qui entérine la suppression de la 7<sup>ème</sup> latine du Collège<sup>132</sup> et la disparition de l'Ecole professionnelle<sup>133</sup>. Les corps

---

<sup>126</sup> Ainsi, les enseignants des Cours professionnels, commerciaux et industriels approuvent le projet d'école moyenne unique (cf. A. Dupraz, Association du personnel des Cours professionnels, à André Oltramare, conseiller d'Etat DIP, Genève, 18 mars 1927, AEG DIP 1985 va 5.3.328). Le doyen des Cours professionnels, Duaimé, est lui bien conscient du déséquilibre introduit par la prolongation de la scolarité obligatoire en 1911 alors que « la loi de 1886 a été faite alors que l'entrée en apprentissage était de 13 ans. Mais depuis, la Confédération a reporté à 14 ans le début de l'apprentissage, ce qui coupe en deux certains établissements ». Il admet donc que « c'est un des avantages du projet [que] de supprimer complètement cet inconvénient » (*Procès-verbaux de la Commission du Grand Conseil chargée du projet de loi sur l'Instruction publique*, Genève, 3 octobre 1927, AEG DIP 1985 va 5.3.328, p. 13).

<sup>127</sup> Association professionnelle fondée en 1916 dans le but de « développer entre collègues l'esprit de bonne confraternité, [et à] soutenir [...] les intérêts professionnels de ses membres » (cité par Philippe Barras, *L'Ecole professionnelle et ménagère des jeunes filles de Genève (1897-1927). Histoire d'une institution*, Genève, Société d'Histoire et d'Archéologie de Genève, 1994, p. 45).

<sup>128</sup> Marguerite Goss, présidente de l'UMMEPM, à André Oltramare, conseiller d'Etat DIP, Genève, 22 mars 1927, AEG DIP 1985 va 5.3.328.

<sup>129</sup> Cf. Chantal Berthoud, *Une école du second degré « élitaire » pour tous ou le péril de l'école moyenne. Une histoire du secondaire obligatoire à Genève (1927-1977)*, thèse en Lettres, Université de Genève, 2006, pp. 65-68.

<sup>130</sup> Cf. infra partie IV, chapitre 13.

<sup>131</sup> En outre, il est intéressant de constater, que dans la succession des compromis que fait André Oltramare pour sauver son projet des oppositions internes et externes au DIP, il en arrive à sacrifier « les filles » avec l'espoir de faire passer le cœur de son projet. Preuve que, pour lui, la recomposition des élites sur la base d'une méritocratie de l'intelligence se joue par les garçons et non par les filles.

<sup>132</sup> Cependant, première entorse faite au principe de « l'orientation », la 6<sup>e</sup> du Collège dans laquelle débute le latin commencerait en même temps que l'année d'école moyenne, ne réduisant l'apprentissage du latin que d'une année par rapport à la situation existante.

enseignants de ces deux écoles secondaires sont à la fois particulièrement et publiquement engagés contre la réalisation d'une telle école moyenne<sup>134</sup>. Au contraire, les écoles professionnelles<sup>135</sup> et l'Ecole professionnelle et ménagère<sup>136</sup> ainsi que, dans une moindre mesure, l'ESJF<sup>137</sup> se déclarent favorables à ce second projet d'« école moyenne » courte qui les épargne pour l'essentiel. En ce sens, la réduction drastique du plan de réforme a eu l'effet, certainement calculé, de diviser par moitié l'opposition du corps enseignant et des directions secondaires. De son côté, l'Ecole professionnelle mène campagne sous la houlette de son doyen Marc Juge ; d'autant plus que le troisième et dernier « plan » de réforme envisagé début 1928 continue à laisser en l'état toutes les autres écoles de l'enseignement secondaire inférieur (Collège, ESJF et Ecole ménagère), y compris la fameuse 7<sup>ème</sup> latine du Collège, pour ne conserver du projet initial que la disparition de l'Ecole professionnelle<sup>138</sup>. Des différents corps enseignants des écoles secondaires opposés au projet initial de 1926, celui de l'Ecole professionnelle est donc le seul à n'avoir rien obtenu au cours des discussions internes au DIP et dans les séances de la commission parlementaire chargée d'étudier le projet. Mais cela est parfaitement logique dans la mesure où l'on a vu que l'Ecole professionnelle fonctionne déjà comme une sorte d'« école moyenne » en assurant une large répartition des élèves garçons, de l'apprentissage au Collège en passant par les écoles professionnelles. Si bien que le cœur du projet d'école moyenne pour organiser « l'orientation » des élèves exige nécessairement la transformation de l'Ecole professionnelle : l'abandonner signifie la fin définitive du projet. D'ailleurs, André Oltramare en est parfaitement conscient puisqu'il déclare sans ambiguïté que « l'école moyenne se fera dans les locaux de l'Ecole professionnelle et que M. Juge en sera le doyen »<sup>139</sup> ; une proposition qui ne suffit pas à convaincre le combatif doyen de sacrifier « son » école. Du côté des enseignants du Collège comme de la droite politique, c'est sur la défense de la 7<sup>ème</sup> latine, voie de l'élite, que les débats et les oppositions au projet se focalisent et qui, au bout du compte, obtiennent gain de cause. Minés par les oppositions politiques internes et assaillis de demandes ainsi que d'amendements contradictoires de la part des écoles et des associations professionnelles<sup>140</sup> qui ont pour effet non pas de résoudre des problèmes,

---

<sup>133</sup> André Oltramare, conseiller d'Etat DIP, dit très clairement que l'école moyenne qu'il envisage est l'équivalent de l'Ecole professionnelle mais qu'elle « aura le programme final de l'école primaire » (*Procès-verbaux de la Commission du Grand Conseil chargée du projet de loi sur l'Instruction publique*, Genève, 19 septembre 1927, AEG DIP 1985 va 5.3.328, p. 2).

<sup>134</sup> *Procès-verbaux de la Commission du Grand Conseil chargée du projet de loi sur l'Instruction publique*, Genève, 3 octobre 1927, AEG DIP 1985 va 5.3.328, p. 7 ; cf. *Procès-verbaux de la Commission du Grand Conseil chargée du projet de loi sur l'Instruction publique*, Genève, 10 octobre 1927, AEG DIP 1985 va 5.3.328, p. 1.

<sup>135</sup> *Procès-verbaux de la Commission du Grand Conseil chargée du projet de loi sur l'Instruction publique*, Genève, 3 octobre 1927, AEG DIP 1985 va 5.3.328, p. 14.

<sup>136</sup> *Ibid.*, p. 13.

<sup>137</sup> *Ibid.*, p. 11.

<sup>138</sup> Cf. document intitulé « 3<sup>e</sup> plan de réorganisation scolaire », s.l., s.d. [circa fin 1927], AEG DIP 1985 va 5.3.328.

<sup>139</sup> *Procès-verbaux de la Commission du Grand Conseil chargée du projet de loi sur l'Instruction publique*, Genève, 17 octobre 1927, AEG DIP 1985 va 5.3.328, p. 3.

<sup>140</sup> *Procès-verbaux de la Commission du Grand Conseil chargée du projet de loi sur l'Instruction publique*, Genève, 16 avril 1928, AEG DIP 1985 va 5.3.328, p. 1. Ces propositions et amendements portent autant, si ce n'est plus, sur la promotion d'avantages salariaux et la volonté de régler des problèmes spécifiques aux écoles, que sur l'organisation scolaire proprement dite. Il faut dire que la présentation du travail de la commission parlementaire comme une révision générale de la loi sur l'Instruction publique, et non pas seulement de la seule création d'une « école moyenne », favorise le glissement vers d'autres questions secondaires. Questions qui finissent par parasiter l'objet central d'une commission qui s'enferme dans une discussion interminable et épuisante parce que menée article par article (cf. *MGC*, annexes, 2 juin 1928, p. 150).



mais d'en faire surgir de nouveaux parce que suscitant de nouvelles oppositions, le radical Adrien Lachenal, président de la commission parlementaire, finit par proposer et obtient après seize séances tenues en huit mois (septembre 1927-avril 1928), le renvoi au Conseil d'Etat<sup>141</sup>. En juin 1928, le Grand Conseil renvoie donc effectivement le projet d'école moyenne au Conseil d'Etat, à la satisfaction de beaucoup, car tous savent que la bataille décisive se joue en définitive au plan politique (i.e. législatif) ; d'autant plus que la commission parlementaire a approuvé à l'automne précédent « le principe de l'école moyenne tel qu'il est fixé par le [second] projet »<sup>142</sup>. Le renvoi constitue de fait un « enterrement [politique] de première classe » quoi qu'en dise alors le nouveau conseiller d'Etat en charge du DIP, le radical et ancien directeur de l'enseignement primaire Albert Malche<sup>143</sup>. Pourtant, les discussions à l'interne du DIP continuent entre 1929 et 1931 suite au renvoi par le Grand Conseil. Pendant ces années, le projet d'une école moyenne longue est repris et remanié dans l'optique d'une révision de la loi sur l'Instruction publique à l'instigation d'Albert Malche qui a donc succédé à André Oltramare à la tête du DIP en 1928. Enfin, certains prolongements de la réforme avortée décidés par les autorités scolaires dès 1928-1929 et combinés avec la baisse brutale des effectifs relancent vite l'incertitude des enseignants et des directions secondaires quant à l'avenir ou à la pérennité des deux principales, l'Ecole professionnelle et, l'Ecole ménagère dans les années qui suivent.

Dès la rentrée de septembre 1928, les effectifs de l'Ecole professionnelle et de l'Ecole ménagère se mettent régulièrement à baisser pour atteindre leur minimum entre 1932 et 1933 (Figure 3)<sup>144</sup>. Dans un tel contexte de « pénurie » d'élèves, tout ce qui paraît renforcer la 7<sup>ème</sup> primaire, garçons et filles, ne peut que constituer de fait une menace pour les enseignants et le personnel administratif de ces deux écoles de l'enseignement secondaire inférieur. En ce sens, la création de classes de fin de scolarité obligatoire pour les garçons à l'école du Grütli en 1929, puis leur développement rapide dans les années suivantes, est compris comme une offre scolaire concurrente. Avatar de la réforme avortée de 1927, ces classes constituent une première tentative pour résoudre « l'impasse » de la 7<sup>e</sup> année primaire, selon le terme qu'emploie lucidement Albert Malche en 1926 pour caractériser cette dernière année primaire. C'est d'ailleurs une des raisons qui font que le directeur de l'enseignement primaire, qui est aussi depuis 1912 professeur de pédagogie à l'Université de Genève, fait partie des rares personnes au sein du DIP qui soient favorables au projet de création d'une école moyenne unique de deux ans tel que prévu par le projet initial<sup>145</sup>. C'est par sa volonté notamment que sont ouvertes ces nouvelles classes de fin de scolarité primaire dès 1929. Très vite, elles remplissent leur rôle en devenant la meilleure façon de prendre en charge les élèves garçons qui ne peuvent, pour des résultats scolaires insuffisants en 6<sup>e</sup>, ou ne

---

<sup>141</sup> « Quelles que soient nos opinions politiques, nous avons le désir d'aboutir. Mais la loi rencontre des opposants de tous côtés, et d'avance on peut dire qu'elle risque de sombrer. C'est pourquoi je demande si le Conseil d'Etat peut revoir tout le projet », déclare alors quelque peu dépité le président de la commission (*Procès-verbaux de la Commission du Grand Conseil chargée du projet de loi sur l'Instruction publique*, Genève, 24 avril 1928, AEG DIP 1985 va 5.3.328, p. 7).

<sup>142</sup> Par 7 voix contre 2 et 2 abstentions (*Procès-verbaux de la Commission du Grand Conseil chargée du projet de loi sur l'Instruction publique*, Genève, 17 octobre 1927, AEG DIP 1985 va 5.3.328, p. 9).

<sup>143</sup> Charles Magnin, *Le parlement genevois et l'égalité d'accès à l'instruction, 1885-1950*, thèse en Lettres, Université de Genève, 1997, p. 198.

<sup>144</sup> Soit moins de 400 élèves pour l'Ecole professionnelle et moins de 300 pour l'Ecole ménagère.

<sup>145</sup> « Réorganisation de l'enseignement secondaire », Genève, 26 novembre 1926, AEG DIP 1985 va 5.3.328.

veulent aller à l'École professionnelle<sup>146</sup>. En effet, le Grütli relevant de l'ordre de l'enseignement primaire, et donc à ce titre gratuit pour les garçons des classes populaires, assure un début de formation à l'apprentissage<sup>147</sup> pour les élèves issus d'un parcours scolaire « normal » (i.e. sans retard scolaire) en primaire. Centrée autour des méthodes « actives » et d'une conception résolument pratique de l'apprentissage, les deux aspects étant intimement liés pour son corps enseignant et son directeur Emmanuel Duvillard, tous deux issus de l'enseignement primaire, l'école donne une véritable préparation professionnelle avec un début de spécialisation à travers des sections différenciées selon l'« orientation professionnelle » des élèves :

La section commerciale est destinée aux élèves qui feront des études secondaires ou un apprentissage de commerce, la section industrielle à ceux qui apprendront un métier manuel, la section complémentaire aux élèves retardés<sup>148</sup>.

Outre que cette division en sections est directement inspirée par celle proposée pour les 2<sup>ème</sup> années dans le projet initial d'école moyenne unique d'André Oltramare, cette transformation des 7<sup>ème</sup> primaires garçons semble être rapidement appréciée tant par les élèves, que par les familles et les entreprises. Or, en ouvrant un tel type de classes pour attirer d'abord les élèves normalement « doués » de l'école primaire, soit au parcours scolaire à peu près normal, les autorités scolaires organisent de leur propre initiative une concurrence directe au recrutement de l'École professionnelle et plus globalement entre l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire inférieur.

En 1926, lors de la consultation interne au DIP concernant le projet de création d'école moyenne unique, on apprend que seuls 4% des élèves de l'École professionnelle passent au Collège (en 5<sup>e</sup>) après les deux années, alors que 55% se dirigent en apprentissage, dont 33% après la première année et 22% après la seconde<sup>149</sup>. L'École professionnelle sert donc d'abord de lieu d'attente et de préparation à l'apprentissage en entreprise plus qu'elle ne prépare véritablement à l'entrée dans les écoles professionnelles à plein temps ou à une préparation à des études secondaires (Collège). Comme le constatent les responsables scolaires et politiques, une différenciation du public s'opère entre la première et la deuxième année. Les élèves de première se destinent à l'entrée à l'apprentissage en entreprise alors que ceux de seconde visent davantage les écoles professionnelles (l'École des arts et métiers, l'École d'administration et l'École supérieure de commerce) et quelques-uns le Collège<sup>150</sup>. Une décennie plus tard, le nombre des élèves de l'École professionnelle qui se dirige directement vers l'apprentissage à sa sortie, pour les deux années confondues, diminue quelque peu, mais il représente toujours un bon tiers de l'effectif<sup>151</sup>. Ainsi, les classes de fins de scolarité du Grütli sont en mesure de mordre très sérieusement sur le

---

<sup>146</sup> Marco Marcacci et Elizabeth Chardon, *Tu finiras au Grütli ! Une école de fin de scolarité. Genève 1929-1969*, Genève, La Criée-SRED-Passé Présent, 2004, pp. 92-94.

<sup>147</sup> Il s'agit de la référence essentielle de l'école comme en témoigne ses divers noms : « classes de préapprentissage », « classes préprofessionnelles », « enseignement complémentaire ou école primaire supérieure ».

<sup>148</sup> *Bulletin officiel de l'enseignement primaire*, n°38, septembre 1929, p. 5.

<sup>149</sup> Marc Juge, doyen de l'École professionnelle, *Rapport sur la dislocation éventuelle de l'École professionnelle, présenté à Monsieur la Conseiller d'Etat A. Oltramare, président du Département de l'Instruction publique*, Genève, 12 novembre 1926, p. 4.

<sup>150</sup> *Procès-verbaux de la Commission du Grand Conseil chargée du projet de loi sur l'Instruction publique*, Genève, 10 octobre 1927, AEG DIP 1985 va 5.3.328, p. 3.

<sup>151</sup> Marc Juge (doyen du Collège moderne), *Les cinquante premières années du Collège moderne de Genève (anc. Ecole professionnelle)*, Genève, ATAR, 1937, p. 36.

recrutement de l'École professionnelle pour au moins un tiers et même jusqu'à la moitié de ses élèves qui se destinent à l'apprentissage. Dans la mesure où les élèves de 7<sup>ème</sup> primaire ont également accès à deux sections de l'École des arts et métiers (« métiers » et « arts industriels »), les risques qu'elles puissent détourner à leur profit une proportion encore plus grande d'élèves s'en trouvent encore augmentés. En revanche, la voie du Collège reste très sélective et aucune concurrence n'est véritablement à craindre. En effet, parmi les quelques chiffres qui permettent de se faire une idée de la sélection scolaire, il est à noter qu'entre 1922 et 1925, seulement un peu plus de 7% des élèves composant la 5<sup>e</sup> du Collège, dernière année de la division inférieure et année de raccordement pour les élèves de 2<sup>e</sup> année de l'École professionnelle, proviennent de celle-ci, soit au mieux une dizaine d'individus<sup>152</sup>. Autre information significative de la sélection scolaire et surtout sociale qu'opère le Collège dès sa première année, on observe qu'en 7<sup>e</sup>, constituant le commencement de la voie menant aux études universitaires avec l'introduction du latin, sur 173 élèves entrés en septembre 1927, 111 (64%) ont déjà fait du latin avant d'y entrer, « soit dans les écoles privées, ou en leçons particulières »<sup>153</sup>. Autrement dit, tout concourt bien à l'entrée en « crise » de l'enseignement secondaire inférieur au début des années 1930.

### *La « grande crise » de 1932-1933*

Confrontés qu'ils sont à la baisse de leur effectif d'élèves, il n'est pas étonnant que ce soient les enseignants de l'École professionnelle qui se montrent les plus engagés et les plus hostiles aux classes de 7<sup>e</sup> primaire de fin de scolarité. Ils considèrent, avec quelques bonnes raisons, que la création des classes du Grütli en 1929 constitue une véritable offre scolaire concurrente. D'autant plus attractive qu'elle jouit de la gratuité du primaire et qu'elle offre une véritable possibilité aux « bons » élèves des classes populaires de faire un apprentissage ; c'est-à-dire de devenir ouvrier ou employé qualifié (bureaux et industrie) à une époque où une telle formation professionnelle ne concerne encore qu'une minorité de la population active<sup>154</sup>. Ainsi, les enseignants et la direction de l'École professionnelle (garçons), et a fortiori ceux de l'École professionnelle et ménagère (filles), ne peuvent que percevoir le développement des 7<sup>ème</sup> classes primaires comme une menace pour leur public dans une conjoncture de baisse démographique, dans la mesure où, comme déjà constaté dans les années 1920, plus de la moitié de leurs élèves se destinent à l'apprentissage. Une menace qu'avive encore, à leurs yeux, la décision politique de la prolongation d'une année de la durée de la scolarité obligatoire à plein temps (de quatorze à quinze ans) en 1933.

L'idée d'une nouvelle prolongation de la scolarité obligatoire circule depuis le milieu des années 1920 et elle revient souvent dans le bouillonnement des débats professionnels, politiques et public sur la réforme d'école moyenne de 1927<sup>155</sup>. Dans la foulée de l'ouverture des classes de 7<sup>ème</sup> primaire de « préapprentissage » en septembre

---

<sup>152</sup> Léopold Gautier, directeur du Collège, Rapport, Genève, 3 mars 1927, AEG DIP 1985 va 5.3.328.

<sup>153</sup> *Procès-verbaux de la Commission du Grand Conseil chargée du projet de loi sur l'Instruction publique*, Genève, 3 octobre 1927, AEG DIP 1985 va 5.3.328, p. 6.

<sup>154</sup> S'il n'existe pas pour lors de chiffres donnant la partie de la population active disposant d'une formation professionnelle certifiée, il est remarquable qu'en 1941 guère plus d'un ouvrier sur trois est considéré comme « qualifié », ce qui ne garantit d'ailleurs pas qu'il soit titulaire d'un diplôme de fin d'apprentissage (Service cantonal de la statistique, *Recensements fédéraux de la population de 1850 à 1980 : rétrospective statistique, études et documents*, n°10, Genève, avril 1987, p. 114).

<sup>155</sup> Cf. *Procès-verbaux de la Commission du Grand Conseil chargée du projet de loi sur l'Instruction publique*, Genève, 10 octobre 1927, AEG DIP 1985 va 5.3.328, p. 4.

1929 et voulant tenir sa promesse de faire suite au renvoi du projet Oltramare au Conseil d'Etat en 1928, Albert Malche, conseiller d'Etat en charge du DIP, entreprend « de préparer un nouveau projet de loi portant spécialement sur la création d'une école moyenne qui pourrait comporter deux ou trois années d'études »<sup>156</sup>. La volonté de donner du temps pour « retarder le plus possible le choix que chaque élève doit faire » au sortir de la scolarité obligatoire afin de garantir le meilleur « choix » possible implique de revenir au principe d'une « école moyenne » longue durant plus d'une année. Pour ce faire, l'idée d'une nouvelle prolongation de la scolarité obligatoire jusqu'à quinze ans semble s'imposer<sup>157</sup>. Mais en 1930, le nouveau conseiller d'Etat chargé du DIP, le radical Paul Lachenal, se montre plus prudent. Suite à un examen minutieux des multiples causes de l'échec de 1927<sup>158</sup>, le nouveau projet de révision de la loi sur l'Instruction publique qu'il propose vise à « bouleverser le moins possible l'organisation actuelle »<sup>159</sup> pour ne répondre qu'au strict besoin de coordination dans les trois derniers degrés de la scolarité obligatoire. Ainsi, la révision présente une série de suggestions, telle qu'une « école moyenne » d'un, deux ou trois ans, dans le but évident d'éviter la multiplication des oppositions, mais qui en affaiblit d'autant la portée. Soumis à consultation auprès des associations professionnelles au début 1932, le projet tombe quelque peu dans l'oubli alors que le canton de Genève bascule dans une crise politique d'une violence rare sur fond de crise sociale et économique aiguë<sup>160</sup>.

Nonobstant, le Grand Conseil, sur la proposition du Conseil d'Etat, vote en janvier 1930 une nouvelle prolongation de la scolarité obligatoire, mais celle-ci reste très incomplète puisqu'elle prévoit la libération anticipée avant quatorze ans des élèves promus ou inscrits en 7<sup>ème</sup> année en cas d'apprentissage ou d'emploi régulier<sup>161</sup>. Or, la raréfaction du travail, avec la montée rapide du chômage qui en résulte sous le coup de la grande dépression qui frappe de plein fouet le canton de Genève en 1932 amène le doyen des cours professionnels, Duaimé, à proposer de fixer la fin de la scolarité obligatoire à la fin de l'année scolaire au cours de laquelle l'enfant atteint l'âge de 15 ans révolus<sup>162</sup>. En effet, il constate que parmi les élèves qui sont astreints à fréquenter les Cours professionnels (entre quatorze et seize ans) environ « 300 jeunes gens et jeunes filles libérés de l'école sont sans emploi » et qu'ainsi, en libérant les élèves à 14 ans révolus, voire avant pour ceux qui justifient un travail ou un apprentissage, le DIP ne

<sup>156</sup> *Procès-verbal de séance sur le projet de révision de la loi sur l'Instruction publique*, Genève, 25 septembre 1928, AEG DIP 1985 va 5.3.328, p. 1.

<sup>157</sup> *Procès-verbal de séance sur le projet de révision de la loi sur l'Instruction publique*, Genève, 25 septembre 1928, AEG DIP 1985 va 5.3.328, p. 2. Une prolongation que confirme Durand, le directeur des écoles secondaires rurales : « Si j'ai bien compris le schéma que vous avez esquissé, l'école primaire comprendrait 5 années d'études ; l'école moyenne, trois ; la scolarité obligatoire s'étendrait jusqu'à 15 ans révolus. C'est là le principe » (Lettre à Albert Malche, conseiller d'Etat DIP, Genève, 1<sup>er</sup> novembre 1929, AEG DIP 1985 va 5.3.328).

<sup>158</sup> Cf. document intitulé « Projet de loi Oltramare 1927 », s.l., 30 septembre 1931, AEG DIP 1985 va 5.3.328 ; cf. document « intitulé actuelle », s.l., circa 1931, AEG DIP 1985 va 5.3.328

<sup>159</sup> Cité par Marie-Laure François et Philippe Schwed, *Le Cycle d'orientation dans l'enseignement secondaire genevois. Histoire d'une idée pédagogique 1927-1962*, Commission d'Etude Permanente du Cycle d'orientation (CEPCO), cahier n°1, Genève, 1969, p. 19.

<sup>160</sup> Jean-Claude Favez et Claude Raffestin, « De la Genève radicale à la cité internationale » in Paul Guichonnet (éd.), *Histoire de Genève*, Genève-Lausanne, 1974, pp. 344-351.

<sup>161</sup> « Les élèves de 7<sup>me</sup> année qui auront atteint l'âge de 14 ans révolus avant le 1<sup>er</sup> décembre pourront être libérés dès la rentrée s'ils fournissent la preuve d'une occupation régulière » (« Loi sur la scolarité obligatoire », 11 janvier 1930, in *Recueil des lois et actes authentiques de la République et Canton de Genève*, tome CXVI – année 1930, Genève, Imprimerie nationale, 1931, p. 11).

<sup>162</sup> « Extrait du procès-verbal de la conférence des directeurs primaires », Genève, 21 décembre 1932, AEG DIP 1985 va 5.3.309.

fait au final qu'enlever des « occasions de travail à leurs aînés »<sup>163</sup>. Une position que partage le conseiller d'Etat radical en charge du DIP, Paul Lachenal, et, dès janvier 1933, il entend faire aboutir rapidement cette deuxième prolongation de la scolarité obligatoire à plein temps pour laquelle nombre « de raisons pédagogiques » militent également<sup>164</sup>.

Si effectivement « la crise économique actuelle impose au Département le devoir de retenir les enfants à l'école le plus longtemps possible »<sup>165</sup>, nombre de responsables importants de l'administration scolaire voient dans une scolarité obligatoire repoussée à quinze ans révolus l'occasion de régler toutes une série de problèmes structurels d'ordre pédagogique, et même psychologique ou physiologique, liés à l'organigramme scolaire et à la répartition des élèves dans les derniers degrés de l'enseignement obligatoire. Ainsi, pour Duaimé, et Albert Atzenwiler, directeur de l'enseignement primaire, une telle prolongation permet d'augmenter la durée pendant laquelle tous les enfants sont soumis « à l'influence de l'école », avec pour effet tangible de compléter leur « période de préparation » scolaire tout en retardant leur entrée sur le marché du travail ou en apprentissage. Un effet d'autant plus désirable sur le plan scolaire qu'un nombre très appréciable d'élèves quitte définitivement l'école parce qu'ils ont atteint la limite d'âge avant même d'avoir achevé le programme de l'école primaire. Des considérations relatives aux transformations « morales » (i.e. psychiques) et physiologiques de la « puberté » complètent ce tableau<sup>166</sup>. Enfin, ils entament une réflexion approfondie sur les conséquences que devrait avoir cette nouvelle mesure sur la fin de l'école primaire et les écoles secondaires, outre le simple alignement du statut et traitement des instituteurs de la campagne sur ceux de la ville<sup>167</sup>. Cependant, leur réflexion n'inclut pas les voies conduisant aux études supérieures que sont les divisions inférieures du Collège et de l'ESJF. Bien que déplorant l'absence d'une « école moyenne », l'occasion leur semble pourtant belle de régler le défaut d'articulation entre l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire inférieur par une meilleure répartition des élèves en fonction de leur « orientation professionnelle » :

---

<sup>163</sup> Conférence des directeurs de l'enseignement primaire, *Procès-verbal*, Genève, 21 février 1933, AEG DIP va 5.3.309, p. 3.

<sup>164</sup> Paul Lachenal, conseiller d'Etat DIP, à Emile Paquin, président UIPG section Messieurs, et à E. Unger-Schnepff, présidente UIPG section Dames, Genève, 7 février 1933, AEG DIP 1985 va 5.3.573.

<sup>165</sup> *Ibidem*.

<sup>166</sup> Duaimé, doyen des Cours professionnels, et Albert Atzenwiler, directeur de l'enseignement primaire, *Rapport sur la prolongation de la scolarité obligatoire*, Genève, 23 février 1933, AEG DIP 1985 va 5.3.309, pp. 2-4.

<sup>167</sup> Une égalité de traitement à laquelle Durand, le directeur des écoles secondaires rurales (terminant la scolarité obligatoire des élèves de la campagne et ayant un caractère primaire malgré leur nom), s'oppose fermement, mais sans succès depuis 1929 au moins : « Je crois facile la création de l'école moyenne en ville et dans les communes suburbaines, mais j'y vois des difficultés très grandes à la campagne. En effet, s'il est possible d'instituer deux écoles moyennes dans l'agglomération sur la rive gauche, l'autre sur la rive droite; où s'ouvriraient ces écoles dans les communes rurales ? [...] J'y vois, pour l'instant, deux objections: 1. les locaux des ESR seraient insuffisants pour recevoir tous les élèves depuis la 5ème. 2. Les distances à parcourir par les élèves de leur domicile à l'école et vice-versa, sont trop longues [...]. Ce que je souhaite, c'est que le projet soit tel que les enfants de la campagne restent le plus longtemps possible dans leur milieu ; qu'il empêche ainsi l'exode vers la ville d'une quantité d'enfants qui ne réussissent pas dans l'enseignement secondaire, qui y perdent leur temps et font fausse route, tout en obligeant leurs parents à de lourdes dépenses sans résultats. L'essentiel, selon moi, c'est que la loi future n'oblige pas les familles à diriger encore plus vite que maintenant leurs enfants vers les établissements urbains » (Durand, directeur des écoles secondaires rurales, à Albert Malche, conseiller d'Etat DIP, Genève, 1<sup>er</sup> novembre 1929, AEG DIP 1985 va 5.3.328).

Pour les jeunes gens, le danger n'est pas grand, car l'Ecole professionnelle, qui est en réalité un collège secondaire moderne, n'a jamais prétendu être ou devenir un établissement de préapprentissage. Il suffirait d'opérer un triage plus précis des élèves sortant de 6<sup>e</sup> classe [primaire] et engager tous ceux qui paraissent avoir des aptitudes suffisantes à suivre l'Ecole professionnelle. On devrait signaler aux maîtres des élèves bien doués dont les parents hésiteraient devant des études secondaires en raison de leur situation matérielle, qu'ils pourraient adresser au Département une demande d'obtention de bourse<sup>168</sup>.

Pour les garçons, la répartition paraît donc limpide : aux classes primaires de préapprentissage, qui gagneraient mécaniquement une 8<sup>e</sup> année, les élèves destinés à l'apprentissage ou au travail immédiat au sortir de la scolarité et à l'Ecole professionnelle ceux qui visent les écoles professionnelles ou les section non latine du Collège. Une distinction nette de la distribution des élèves en fonction de leur destin professionnel qu'Albert Atzenwiler, directeur de l'enseignement primaire, pratique officiellement depuis quelques mois déjà suite à des plaintes venues de l'Ecole des arts et métiers. En effet, le corps enseignant de cette école reproche aux instituteurs le fait « que bien des parents commettent chaque année une erreur en faisant suivre à leur fils, soit une 7<sup>e</sup> année primaire ou soit une année de préapprentissage pour les diriger sur la Section de Mécanique » alors que la « voie normale » est l'Ecole professionnelle. Le directeur de l'Ecole des arts et métiers, Alfred Pasche, appuie ces plaintes et estime en accord avec une majorité de son corps enseignant que les 7<sup>e</sup> préapprentissages « n'atteignent pas leur but »<sup>169</sup>. Le directeur de l'enseignement primaire prend acte de ce défaut d'information et rappelle officiellement aux instituteurs de « bien conseiller à ceux de leurs élèves qui ont l'intention de faire des études de mécanique de ne pas passer par la 7<sup>me</sup> classe primaire ». Seules les sections « métiers » et « arts industriels », considérées comme moins difficiles parce que plus « manuelles », sont accessibles depuis les 7<sup>ème</sup> primaires<sup>170</sup>.

Du côté des filles, les choses sont plus compliquées car l'Ecole professionnelle et ménagère a un « caractère professionnel et préprofessionnel » affirmé. Dans le cas d'une prolongation d'une année de la durée de la scolarité primaire, l'école primaire s'effacerait, pour Duime et Atzenwiler, et les 7<sup>e</sup> et 8<sup>e</sup> primaires « devraient être réservées aux élèves retardées et ne pouvant être promues dans l'enseignement secondaire ». En revanche, toutes celles qui auraient « des notes suffisantes devraient être dirigées » vers l'Ecole professionnelle et ménagère avec un accès facilité aux bourses pour les familles populaires<sup>171</sup>. Ainsi, les problèmes dits de « double emploi » dans la structure scolaire de la fin de l'enseignement obligatoire seraient en bonne partie résolus. L'efficacité du système en serait améliorée grâce à une meilleure « orientation professionnelle », même si Duime et Albert Atzenwiler estiment nécessaire la création d'un office spécifique à cette question<sup>172</sup>. Avec une pareille batterie d'arguments et une situation économique qui tourne au désastre, la prolongation de la scolarité obligatoire de quatorze à quinze ans révolus, avec une limite de libération au 30 juin pour éviter les

---

<sup>168</sup> Duime, doyen des Cours professionnels, et Albert Atzenwiler, directeur de l'enseignement primaire, *Rapport sur la prolongation de la scolarité obligatoire*, Genève, 23 février 1933, AEG DIP 1985 va 5.3.309, pp. 7-8.

<sup>169</sup> *Procès-verbal de la sous-commission de la section de mécanique de l'Ecole des arts et métiers*, Genève, 13 octobre 1932, AEG DIP 1985 va 5.3.309.

<sup>170</sup> *Bulletin officiel de l'enseignement primaire*, n°58, janvier 1933, p. 7.

<sup>171</sup> Duime, doyen des Cours professionnels, et Albert Atzenwiler, directeur de l'enseignement primaire, *Rapport sur la prolongation de la scolarité obligatoire*, Genève, 23 février 1933, AEG DIP 1985 va 5.3.309, p. 8.

<sup>172</sup> *Ibidem*.

sorties anticipées avant la fin de l'année scolaire, est votée le 13 mai 1933 par le Grand Conseil. En outre, la loi offre l'avantage appréciable d'harmoniser la législation cantonale avec la loi fédérale sur le travail des mineurs qui fixe l'âge limite d'emploi d'un mineur à quinze ans et avec la première loi fédérale sur la formation professionnelle de 1930<sup>173</sup>. Jusque-là, tout semble aller bien. Pourtant, loin de résoudre le déséquilibre introduit par la première prolongation de la scolarité obligatoire à plein temps en 1911, la seconde prolongation de 1933 l'accentue et la « crise » qui couve depuis plusieurs années se déclare ; elle s'étend très vite à l'ensemble de l'enseignement secondaire.

En effet, un peu plus d'un mois environ après la promulgation de la loi du 13 mai 1933, l'Union du corps enseignant secondaire genevois (UCESG), qui fédère toutes les associations des différents corps enseignant des écoles secondaires du canton de Genève, adresse un « mémoire » au conseiller d'Etat en charge du DIP dans lequel elle énonce les conséquences négatives qu'occasionnent désormais pour l'enseignement secondaire, et avant tout dans sa partie inférieure, la prolongation de la scolarité obligatoire à quinze ans et s'en prend ouvertement à l'enseignement primaire :

Le renforcement de la classe complémentaire (7<sup>ème</sup> primaire) et la création d'une classe nouvelle (8<sup>ème</sup> primaire) tels qu'ils sont prévus [...] nous ont émus.

1. Ils constituent une extension redoutable de la coexistence de classes parallèles pour élèves de 12 à 15 ans dans les degrés primaire et secondaire.

2. Ils favorisent le développement de rallonges primaires qui bénéficient seules de la gratuité et vont entraver, en quantité et en qualité, le recrutement normal de l'enseignement secondaire inférieur préparant à l'enseignement secondaire professionnel et général.

3. Ils créent, entre les enfants de même âge, des différences sociales accentuées en faisant reposer l'option entre classes primaires et secondaires sur des considérations pécuniaires ; ils retardent ou empêchent, de ce fait, leur admission dans les écoles professionnelles.

4. Ils occasionnent, pour l'Etat, des dépenses dont la nécessité n'est pas démontrée et orientent l'enseignement public vers une école moyenne rattachée au degré primaire dont les 7<sup>èmes</sup> et 8<sup>èmes</sup> classes constitueraient vraisemblablement la solide armature.

L'Union vous a déjà exprimé, voici plus d'un an, les craintes qu'elle éprouvait à l'égard d'un enseignement primaire de plus en plus tentaculaire et ambitieux de se prolonger par le haut<sup>174</sup>.

Conséquence mécanique de la prolongation de l'obligation scolaire, les nouvelles 8<sup>ème</sup> primaires sont dénoncées par l'UCESG comme étant le moyen pour l'enseignement primaire de satisfaire son « ambition » au détriment de l'enseignement secondaire inférieur. Ce qui constitue l'enjeu fondamental de la réaction de l'UCESG est la question du recrutement des élèves pour l'Ecole professionnelle et l'Ecole professionnelle et ménagère ainsi que, plus en aval, pour l'Ecole des arts et métiers qui reçoit ses élèves de ces écoles ou de la division inférieure du Collège et de l'ESJF. D'ailleurs, les représentants du corps enseignant secondaire ne s'en cachent pas. Leur argumentation souligne avec force la nécessité « d'épuiser les possibilités encore grandes qu'offre

---

<sup>173</sup> Cela devient d'autant plus urgent que la loi est mise en vigueur le 1<sup>er</sup> janvier 1933 et que certaines dispositions du droit cantonal ne sont maintenues que par un arrêté fédéral du 24 mars 1933 (Jean-Pierre Tabin, *Formation professionnelle en Suisse. Histoire et actualité*, Lausanne, Réalités sociales, 1989, p. 81).

<sup>174</sup> UCESG, *Mémoire remis à Monsieur le Conseiller d'Etat chargé du Département de l'Instruction publique au sujet de la loi du 13 mai 1933 portant à 15 ans la fin de la scolarité obligatoire*, Genève, 20 juin 1933, AEG DIP 1985 va 5.3.309, p. 1.

l'enseignement secondaire » et « d'éviter tout faux départ » avant d'organiser un « renforcement indésirable des classes primaires [...] au détriment de l'effectif normal des classes secondaires »<sup>175</sup>. A ce titre, la gratuité – « ce monopole » – dont bénéficie l'enseignement primaire constitue pour l'UCESG un moyen de concurrence déloyale. C'est pourquoi elle réclame une politique très libérale en matière d'exemption de taxes et d'attribution des bourses de la part du DIP afin que le caractère payant du secondaire ne soit pas un inconvénient au recrutement « normal » des élèves<sup>176</sup>. L'intérêt porté aux risques de dépenses supplémentaires pour l'Etat et les généreuses déclarations arguant que « tout élève de treize ans doit pouvoir courir sa chance dans l'enseignement secondaire » cachent mal au final le même objectif : s'assurer que les élèves « qui ne sont pas notoirement anormaux ou retardés » passent dans les écoles de l'enseignement secondaire inférieur pour achever leur scolarité obligatoire. Ainsi, le cœur du propos du « mémoire », par le fait que la discussion de la destination des élèves au terme de la scolarité obligatoire tourne autour des écoles professionnelles et de l'apprentissage, ne trompe pas sur l'identité de ses auteurs. Ce texte virulent émane logiquement des enseignants des écoles qui forment la fraction « basse » de l'enseignement secondaire inférieur, soit l'Ecole professionnelle et l'Ecole professionnelle et ménagère qui, pour l'occasion, ont réussi à obtenir le soutien de l'ensemble du corps enseignant secondaire. Un soutien pas aussi facile à emporter qu'il n'y paraît car, si les écoles professionnelles sont directement intéressées au maintien des effectifs des écoles les précédant, car elles leur fournissent leurs élèves, le Collège et l'ESJF n'y ont que peu d'intérêts. Il s'agit là d'une première car lors des débats sur le projet d'école moyenne en 1927-1928 le corps enseignant secondaire s'est révélé divisé en fonction d'intérêts catégoriels déterminés par l'appartenance à une école particulière. A contrario, la prise de position collective de l'UCESG de 1933 marque sans aucun doute une avancée décisive dans la construction d'une identité professionnelle dépassant les différences de statut, de salaire, de prestige et l'éclatement géographique qui caractérisent alors les écoles et les corps enseignants de l'enseignement secondaire inférieur, professionnel et supérieur.

Que le recrutement des élèves soit l'enjeu essentiel de la réaction de l'UCESG est le produit de la baisse rapide des effectifs dans les écoles de l'enseignement secondaire inférieur et l'ampleur de cette baisse explique la force du propos. Depuis deux ans, l'Ecole professionnelle et l'Ecole professionnelle et ménagère enregistrent chaque année une nouvelle diminution du nombre d'élèves alors que dans les divisions inférieures du Collège et de l'ESJF la situation reste stable, voire est en voie d'amélioration. L'année scolaire 1932-1933 est de loin la pire pour ces deux écoles puisque leurs effectifs atteignent leur plancher historique depuis 1911 (Figure 4). C'est à l'Ecole professionnelle que la situation est la plus dramatique car l'effectif retrouve son niveau de 1901 en passant sous la barre des 400 unités<sup>177</sup>. Au total, si le recul du nombre d'élèves reste limité (17%) entre 1930 et 1933, celui-ci atteint 47% pour la période 1922-1933. L'essentiel de la perte est, certes, dû à la baisse démographique des années 1920, mais il n'est pas contestable qu'un tel phénomène sur un laps de temps relativement court laisse alors des impressions profondes dans les esprits des enseignants et des membres de la direction de l'école. A l'inverse, les classes garçons de préapprentissage de la 7<sup>e</sup> primaire regroupées à l'école du Grütli connaissent un succès grandissant comme l'atteste le doublement de l'effectif entre les années scolaires 1931-1932 et 1932-1933 (de 155 à 292 élèves). Autrement dit, ces 7<sup>e</sup> recrutent un nombre croissant de garçons des classes

---

<sup>175</sup> *Ibid.*, p. 2.

<sup>176</sup> *Ibid.*, pp. 3-4.

<sup>177</sup> 386 élèves en 1933.



populaires attirés pour des raisons pratiques et économiques (gratuité) ainsi que par le but de préparer au mieux l'entrée en apprentissage. D'ailleurs, c'est la réponse enthousiaste à cette offre scolaire de la part de familles de garçons sans retard scolaire qui oblige le DIP à « créer des classes de 8<sup>e</sup> pour les jeunes gens ayant achevé le programme de 7<sup>e</sup> avant d'avoir atteint l'âge d'être libérés »<sup>178</sup> suite au vote de la loi sur la prolongation de la scolarité obligatoire (mai 1933). Il est improbable qu'une telle différence dans l'évolution des effectifs de garçons ait pu échapper au personnel de l'École professionnelle. Dans une telle conjoncture, ces derniers ne peuvent objectivement comprendre l'extension de l'école primaire par des 8<sup>ème</sup> que comme une nouvelle menace sur leur recrutement. C'est pourquoi ils tentent d'emblée de les bloquer avant même leur instauration

En revanche, la mise en cause d'un enseignement primaire « tentaculaire et ambitieux » par l'UCESG ne repose sur aucun fondement autre que le succès de la fréquentation des classes de 7<sup>ème</sup> primaire, et plus particulièrement des classes de préapprentissage. En effet, au contraire de ce que l'Union prétend, les responsables de l'enseignement primaire se révèlent acquis à une distribution des « bons » élèves au sortir de la 6<sup>ème</sup> primaire vers l'enseignement secondaire inférieur. Trois mois auparavant, lors de ses discussions sur la prolongation de la scolarité obligatoire, la conférence des directeurs des écoles primaires propose en effet rien de moins que « de faire suivre la 7<sup>e</sup> et la 8<sup>e</sup> année aux enfants les moins doués » et « de permettre aux enfants les mieux doués de suivre les classes de l'enseignement secondaire inférieur, par des moyens appropriés, bourses, gratuités ou autres »<sup>179</sup>. Les représentants du corps enseignant primaire se rangent également à cet avis avant même le vote du Grand Conseil :

Dans la nouvelle organisation [issue de la prolongation de la durée de la scolarité obligatoire], tous les meilleurs élèves de 6<sup>e</sup> années s'orienteront désormais vers les classes inférieures du Collège ou vers l'École professionnelle ; seuls resteront en 7<sup>e</sup> et 8<sup>e</sup> complémentaire les élèves incapables de suivre l'enseignement secondaire ; ces éléments risquent de ne retirer que bien peu de profit de la prolongation de la scolarité qui leur sera imposée. Il serait donc bon, pensons-nous d'accentuer encore le caractère de préapprentissage donné à la 7<sup>e</sup> actuelle, et d'augmenter la part des travaux manuels dans le programme général, aussi bien en 7<sup>e</sup> qu'en 8<sup>e</sup><sup>180</sup>.

La prétendue menace d'un enseignement primaire voulant annexer le secondaire inférieur n'est qu'un argument rhétorique ou, au pire, un fantasme du corps enseignant

---

<sup>178</sup> Marco Marcacci et Elizabeth Chardon, *Tu finiras au Grütli ! Une école de fin de scolarité. Genève 1929-1969*, Genève, La Criée-SRED-Passé Présent, 2004, p. 45.

<sup>179</sup> Conférence des directeurs de l'enseignement primaire, *Procès-verbal*, Genève, 21 février 1933, AEG DIP va 5.3.309, p. 4.

<sup>180</sup> Gustave Willemin, président de l'UIPG section Messieurs, à Paul Lachenal, conseiller d'Etat DIP, Genève, 26 avril 1933, AEG DIP 1985 va 5.3.309 ; cf. également Gustave Willemin, *Rapport du président de l'UIPG (Messieurs) pour l'année 1934*, Genève, 23 janvier 1935, CRIEE Fonds UIPG n°8328, p. 3. En l'occurrence, il y a une parfaite identité de vue entre les instituteurs et les institutrices à ce propos : « Dans sa dernière séance, l'UIPG section dames a examiné le projet que vous lui avez soumis de prolongation de la scolarité obligatoire. Elle ne peut qu'applaudir à ce projet tant au point de vue social qu'au point de vue pédagogique. Cependant il serait souhaitable pour éviter que ces classes de 7<sup>e</sup> et 8<sup>e</sup> fassent double emploi avec des classes ménagères, qu'on accordât aux enfants doués des bourses en plus grand nombre afin de leur permettre de suivre l'enseignement soit de l'école ménagère, soit de l'école secondaire [ESJF]. Nous pensons donc que ces 7<sup>e</sup> et 8<sup>e</sup> pourraient être créées pour les enfants les moins développés. Ces classes seraient alors surtout des classes d'enseignement pratique de préapprentissage » (E. Unger-Schneppf, présidente UIPG section Dames, à Paul Lachenal, conseiller d'Etat DIP, Genève, 18 mars 1933, AEG DIP 1985 va 5.3.309).

secondaire pour faire valoir ses intérêts, qui consistent principalement en la défense de son public<sup>181</sup>. Il n'y a guère que les enseignants de 7<sup>e</sup> primaire du Préapprentissage du Grütli qui, fiers « de l'effort pédagogique qui a assuré le succès toujours croissant » de leurs classes de garçons, essaient tant bien que mal de défendre leur recrutement<sup>182</sup> face à ce qui semble être une position de principe quasi générale au sein des autorités scolaires, y compris du corps enseignant primaire. Et encore cette défense ne survient-elle qu'après que les autorités scolaires répondant aux alarmes des écoles de l'enseignement secondaire inférieur aient ostensiblement commencé à opter en cette fin d'année scolaire 1933 pour une politique renforcée d'informations auprès des parents des élèves de 6<sup>e</sup> primaire dans le but de les amener, dans la mesure du possible, à pousser leurs enfants vers ces mêmes écoles secondaires. Se sentant indirectement et injustement « blâmés » par cette publicité faite par le DIP pour les écoles secondaires, les instituteurs de l'école du Grütli rétorquent « qu'avant d'exercer une pression sur les parents, il serait désirable que le Département recherchât les cause de la désaffection témoignée par la population à l'égard de certains établissements scolaires [i.e. secondaire] »<sup>183</sup>. Nonobstant, la cause est déjà entendue et ils se retrouvent bien seuls car le conseiller d'Etat en charge du DIP, le radical Paul Lachenal, s'est déjà fait une

---

<sup>181</sup> Chantal Berthoud perçoit bien cette « peur » du corps enseignant secondaire, portée avant tout par les enseignants du secondaire inférieur, à la fois de la « primarisation » en 1927 et de la concurrence que peuvent exercer les classes primaires sur leurs effectifs (*Une école du second degré « élitaire » pour tous ou le péril de l'école moyenne. Une histoire du secondaire obligatoire à Genève (1927-1977)*, thèse en Lettres, Université de Genève, 2006, p. 65). En revanche, l'option méthodologique privilégiant les représentations des acteurs individuels et collectifs de l'enseignement secondaire (associations professionnelles) lui fait épouser ici un peu vite le seul point des enseignants secondaires sans le corroborer avec des éléments probants démontrant une quelconque ambition de la part de la direction ou du corps enseignant primaires pour faire grossir l'école primaire en mordant sur le public des écoles secondaires (*ibidem*, pp. 74-77). En outre, cette prise pour argent comptant des discours des acteurs semble venir également pour partie d'une surdétermination des sources due à l'importation d'une interprétation propre au cas de la France dont une dynamique essentielle du système d'enseignement est effectivement le produit d'une forte concurrence entre l'enseignement primaire supérieur et l'enseignement secondaire. Pour autant, une telle comparaison ne peut se faire qu'à condition d'identifier les acteurs et des processus similaires dans la réalité locale étudiée (Genève). Or rien de tel n'est possible à notre sens. Si on doit faire malgré tout une analogie entre les deux cas, force est de reconnaître qu'à Genève, ce n'est pas tant l'enseignement primaire qui occupe la place du primaire supérieur français mais bien l'Ecole professionnelle et l'Ecole professionnelle et ménagère. A la différence de la France, ces écoles sont d'ordre secondaire et, à leur terme, succède alors en règle générale l'enseignement secondaire général et professionnel, réduisant ainsi les risques d'une concurrence entre ces écoles secondaires. Ces réserves n'empêchent cependant pas que cette thèse comporte des comparaisons suggestives mettant en relation des problèmes et des processus ayant des proximités certaines, notamment sur les questions relatives à la baisse des effectifs et des solutions envisagées pour y remédier : « De plus, ce n'était pas principalement les élèves les moins bons scolairement qu'avaient perdus les établissements secondaires, mais les élèves originaires des fractions inférieure des classes moyennes, et la perte de cette clientèle avait imposé, pour maintenir les effectifs, de limiter au minimum la sélection sur critères scolaires à l'entrée et en cours d'études. C'est pourquoi, comme on l'a montré ailleurs pour la période postérieure à 1920, l'administration de l'enseignement secondaire et ses soutiens parlementaires ont cherché, par diverses mesures réglementaires – augmentation des bourses, gratuité des études, instructions aux instituteurs pour qu'ils favorisent l'orientation vers les études secondaires – à attirer dans les lycées et collèges les bons élèves issus des classes moyennes et populaires qui constituaient une partie importante de la clientèle de l'enseignement primaire supérieur » (Jean-Pierre Briand et Jean-Michel Chapoulie, « L'enseignement primaire supérieur des garçons en France 1918/1942, *Actes de la recherche en sciences sociales* : « Grandes et petites écoles, n°39, septembre 1981, pp. 89-90).

<sup>182</sup> Les enseignants de l'école du Grütli, à Paul Lachenal, conseiller d'Etat DIP, Genève, 2 juillet 1933, AEG DIP 1985 va 5.3.309.

<sup>183</sup> *Ibidem*.

religion. Désormais, « les 7<sup>èmes</sup> et les 8<sup>èmes</sup> années primaires doivent être considérées comme *des voies de garages* »<sup>184</sup>, selon les propres termes du conseiller d'Etat s'adressant aux directeurs des écoles secondaires<sup>185</sup>.

*L'enseignement secondaire inférieur devient la fin « normale » de la scolarité obligatoire (1933-1936)*

Cette nouvelle politique scolaire et délibérée d'« orientation » des élèves vers les écoles de l'enseignement secondaire inférieur de la part des plus hautes instances du DIP induit nécessairement une révision des normes et des pratiques de sélection complétée par une attribution libérales des exemptions des taxes et des frais d'écolage, par ailleurs déjà largement en place<sup>186</sup>, afin d'attirer un maximum d'élèves dans un ordre d'enseignement qui demeure payant. Les plus directement concernées par la baisse des effectifs, les directions de l'Ecole professionnelle et de l'Ecole professionnelle et ménagère, soutenues par les directions des écoles professionnelles, obtiennent immédiatement une latitude certaine dans les mesures à prendre pour « donner leur chance » à un maximum d'élèves. Parmi celles-ci, la baisse des exigences dans les examens d'admission des élèves n'ayant pas les notes pour passer directement dans l'enseignement secondaire inférieur est à la fois la plus importante et la plus significative<sup>187</sup>. Dans la foulée, le doyen de l'Ecole professionnelle obtient dès juillet 1933 que la note de français en 6<sup>e</sup> primaire soit commune pour les branches de la composition et de l'orthographe car, selon lui, en maintenant les deux notes « on lèse les élèves » qui veulent passer dans les écoles secondaires<sup>188</sup>. La demande est loin d'être anodine. En effet, l'orthographe fonctionne depuis longtemps comme une discipline de sélection des élèves candidats à l'entrée dans l'enseignement secondaire, alors que la composition est la branche reine de l'enseignement primaire<sup>189</sup>. En moyenne, les notes en composition sont meilleures qu'en orthographe à l'école primaire. Or, en proposant une moyenne entre les deux notes, le doyen de l'Ecole professionnelle ne demande rien d'autre qu'une compensation de la seconde par la première. Par ce tour de passe-passe jouant sur les propriétés mathématiques de la moyenne, il obtient purement et simplement un abaissement (i.e. adoucissement) de la sélection. De son côté, valorisant le caractère préprofessionnel de son école, la directrice de l'Ecole professionnelle et ménagère n'hésite pas à demander tant « l'exonération des finances [i.e. taxes] scolaires et le défraiement des débours pour les fournitures » scolaires, refusées jusque-là par le DIP pour les élèves admis conditionnellement. Elle demande également que soient moins prises en compte les notes de français et d'arithmétique dans l'admission des élèves :

---

<sup>184</sup> Souligné par nous.

<sup>185</sup> *Procès-verbal de la Conférence des directeurs de l'enseignement secondaire*, Genève, 1<sup>er</sup> juillet 1933, AEG DIP 1985 va 5.3.309.

<sup>186</sup> Cf. supra chapitre 8.

<sup>187</sup> En effet, Paul Lachenal, conseiller d'Etat DIP, laisse « libres » les écoles secondaires « de déterminer le nombre d'examens à refaire » (*Procès-verbal de la Conférence des directeurs de l'enseignement secondaire*, Genève, 1<sup>er</sup> juillet 1933, AEG DIP 1985 va 5.3.309).

<sup>188</sup> *Procès-verbal de la Conférence des directeurs de l'enseignement secondaire*, Genève, 1<sup>er</sup> juillet 1933, AEG DIP 1985 va 5.3.309.

<sup>189</sup> D'ailleurs, le doyen de l'Ecole professionnelle ne se prive de lancer des récriminations contre le corps enseignant primaire qui, à son avis, néglige trop l'apprentissage de l'orthographe au profit de la composition (cf. Marc Juge, doyen de l'Ecole professionnelle, au Président de l'UIPG, Genève, 19 novembre 1931, CRIÉE Fonds UIPG, 7622 dossier 25 ; et cf. également infra partie IV, chapitre 16).

Monsieur le président, nous ne discutons pas la convenance de la disposition susmentionnée pour les écoles d'enseignement général [le 4 minimal sur 6] en français et en arithmétique, Collège et école secondaire [ESJF] ; ces écoles font appel à des aptitudes intellectuelles pour lesquelles la langue maternelle et l'arithmétique sont incontestablement les critères fondamentaux. Mais, par contre, nous sommes fermement convaincus que les élèves qui, en raison même d'un déficit éventuel dans l'une de ces branches optent notamment pour notre école, en vue de poursuivre un apprentissage faisant appel à des aptitudes d'un tout autre ordre, ne doivent pas être prétéritées et être privées de l'appui financier de l'État. Nous pensons que pour l'admission à l'École ménagère une bonne note de dessin ou de couture est une indication aussi déterminante que les résultats obtenus en composition française, orthographe ou calcul. Nous prions donc le Département de bien vouloir encore examiner si une discrimination ne doit pas être faite entre les élèves qui entreprennent des études dites générales et celles qui visent une formation professionnelle n'exigeant pas du tout les mêmes aptitudes<sup>190</sup>.

Bien évidemment, les directions du Collège et de l'ESJF montrent quelques réticences à un assouplissement de la sélection et entendent bien ne pas y participer<sup>191</sup>. Si l'École professionnelle et ménagère peut faire valoir son orientation préprofessionnelle pour ouvrir son accès à un plus grand nombre d'élèves (filles), l'École professionnelle est dans une position plus délicate car ses élèves se dirigent autant vers l'apprentissage que vers les écoles professionnelles et les filières non latines (i.e. modernes) du Collège. Ainsi, faire valoir le seul caractère professionnel de l'école, même si c'est bien ces élèves-là – majoritaires – qui constituent l'enjeu de la lutte avec les 7<sup>ème</sup> primaires, risque de lui faire perdre une part de son prestige social. Surtout que depuis 1920 au moins<sup>192</sup>, la direction de l'école lorgne sur la prestigieuse appellation « collège »<sup>193</sup> et qu'elle est en passe de l'obtenir<sup>194</sup>. Face à ces tentatives réussies de favoriser par une moindre sélection le recrutement des écoles secondaires inférieures au détriment de l'école primaire, le directeur de l'enseignement primaire, avec l'assentiment du conseiller d'Etat chargé du DIP, entend que ces mêmes écoles « assument les conséquences des atténuations dont ils auront fait bénéficier certains élèves ». En conséquence, il estime qu'elles doivent les garder durant toute l'année scolaire plutôt que de les renvoyer, après quelques mois, en 7<sup>e</sup> primaire quand elles s'aperçoivent qu'ils n'arrivent pas à suivre l'enseignement. Une moindre sélection qu'il déplore, par ailleurs, en la qualifiant « d'indulgence excessive »<sup>195</sup>.

---

<sup>190</sup> Irène Levy-Delafontaine, directrice de l'École professionnelle et ménagère, à Paul Lachenal, conseiller d'Etat DIP, Genève, 2 juin 1933, AEG DIP 1985 va 5.3.309.

<sup>191</sup> Léopold Gautier, directeur du Collège, rappelle ainsi que la décision que les élèves ayant « deux ou plusieurs notes insuffisantes » à la sortie de l'école primaire doivent refaire les quatre examens d'admission pour entrer dans les écoles secondaires a été prise d'un commun accord entre les directions de l'enseignement secondaire et la direction de l'enseignement primaire au début des années 1920 (*Procès-verbal de la Conférence des directeurs de l'enseignement secondaire*, Genève, 1<sup>er</sup> juillet 1933, AEG DIP 1985 va 5.3.309).

<sup>192</sup> Cf. Pierre Jacquet, *Le Collège moderne de Genève (anciennement Ecole professionnelle). Histoire d'une institution*, Genève, DIP-Imprimeries populaires, 1970, p. 62.

<sup>193</sup> « C'est un établissement de culture générale "moderne" (c'est-à-dire sans latin), analogue au "Collège scientifique" vaudois », n'hésite pas à déclarer Marc Juge, le doyen, en définissant son école (*Procès-verbaux de la Commission du Grand Conseil chargée du projet de loi sur l'Instruction publique*, Genève, 10 octobre 1927, AEG DIP 1985 va 5.3.328, p. 1).

<sup>194</sup> En effet, par arrêté législatif du 21 février 1934, l'École professionnelle prend le nom de « Collège moderne pour garçons de treize à quinze ans ».

<sup>195</sup> Albert Atzenwiler, directeur de l'enseignement primaire, à Paul Lachenal, conseiller d'Etat DIP, Genève, 2 juillet 1933, AEG DIP 1985 va 5.3.309. Cette petite grogne suggère que le directeur de l'enseignement primaire, et avec lui ce corps enseignant, se fait une idée un peu trop haute du niveau

Indépendamment de ces regrets, il s'agit d'une profonde modification des critères de la sélection scolaire car, dix ans auparavant, les directions de l'enseignement secondaire réclamaient un renforcement de celle-ci pour contrer une « pléthore » d'élèves. Sous le coup de la « pénurie » des élèves, un basculement s'est donc opéré et il ne fait que s'accroître jusqu'à la fin des années 1930 : l'enseignement secondaire inférieur est devenu la fin « normale » de la scolarité obligatoire au moyen d'un abaissement sensible des normes et des pratiques de la sélection scolaire et, ceci, avec l'accord de la majorité des acteurs du système d'enseignement.

Pourtant, à regarder l'évolution des effectifs durant les deux années suivantes (Figure 8) et contrairement aux appréhensions du corps enseignant secondaire, on observe que la prolongation de la scolarité obligatoire a d'abord permis de stabiliser, voire d'augmenter – « mécaniquement » – les effectifs des écoles de l'enseignement secondaire inférieur. Sans que cela se fasse véritablement au détriment des classes de 7<sup>e</sup> et 8<sup>e</sup> primaires de préapprentissage puisque leur effectif grossissent également. Ce n'est qu'à partir de 1936 que la politique du DIP en faveur des écoles de l'enseignement secondaire inférieur semble porter ses fruits en même temps qu'elle devient systématique. Les élèves du primaire au parcours scolaire « normal » sont désormais officiellement encouragés à entrer dans les écoles secondaires à la fois par une politique libérale d'exonération des taxes d'écolage<sup>196</sup> et par des informations officielles délivrées directement aux familles quant aux facilités accordées par l'Etat, deux pratiques initiées dès 1925-1926 par le conseiller d'Etat socialiste André Oltramare, mais alors avant tout à destination des meilleurs élèves issus des classes populaires.

---

scolaire réel et du recrutement social de l'Ecole professionnelle. Son caractère secondaire et son enseignement dit « moderne » les autorisent à penser que les élèves se dirigeant vers un apprentissage n'ont rien à faire dans une école secondaire pour garçons.

<sup>196</sup> Marco Marcacci et Elizabeth Chardon, *Tu finiras au Grütli ! Une école de fin de scolarité. Genève 1929-1969*, Genève, La Criée-SRED-Passé Présent, 2004, pp. 51-59.

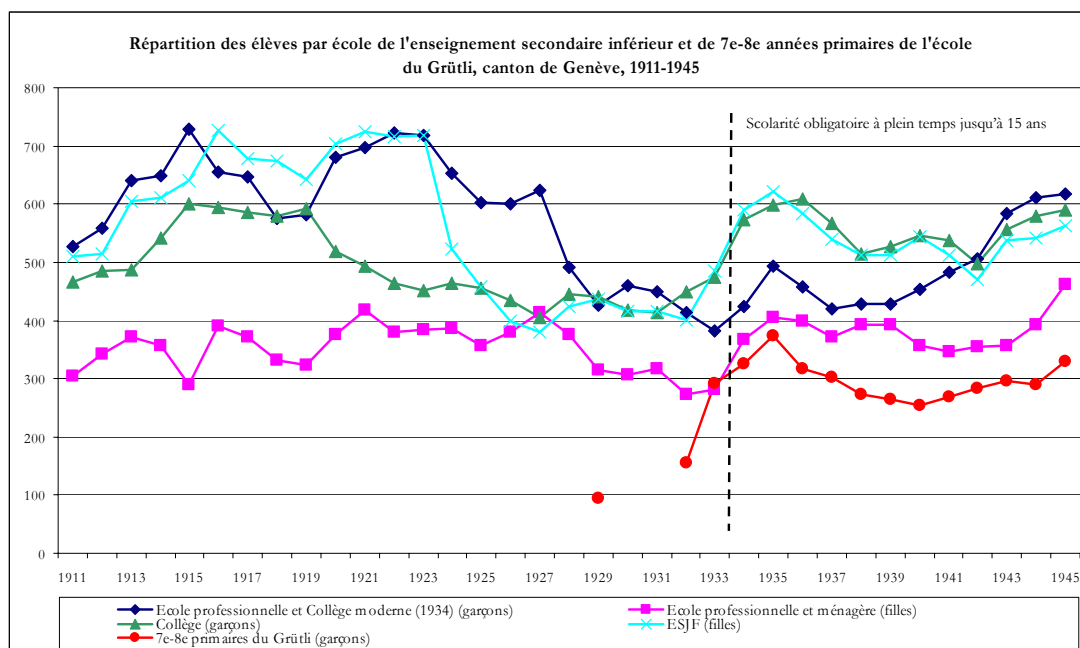


Figure 8<sup>197</sup>

Cependant, le DIP ne se contente plus de ces mesures incitatives, additionnées des conseils répétés aux instituteurs – toujours soupçonnés par les représentants de l'enseignement secondaire, enseignants et directions confondus, de pousser leurs élèves vers les 7<sup>e</sup> et 8<sup>e</sup> primaires<sup>198</sup> – et de la latitude laissée aux écoles secondaires en matière de sélection des élèves. Les autorités scolaires entreprennent maintenant de favoriser directement et systématiquement les élèves sortant de 6<sup>e</sup> primaire sans, ou sans trop, de retard scolaire. Elles n'hésitent donc pas à les retirer autoritairement des classes primaires de fin de scolarité pour les mettre dans le secondaire au bénéfice d'une exemption des taxes d'écolage<sup>199</sup>. Il en résulte que le caractère non ordinaire des classes de 7<sup>ème</sup> primaires s'accroît nettement. Ainsi, les 7<sup>ème</sup> et 8<sup>ème</sup> de préapprentissage du Grütli deviennent progressivement le lieu de rassemblement des élèves (garçons) les plus difficiles sur le plan disciplinaire et les plus en retard sur le plan scolaire (certains n'ont pas dépassé la 4<sup>e</sup> primaire à 13 ans !). Le Grütli et, avec lui, la fin de l'école primaire tendent à redevenir une impasse scolaire, mais réservées aux plus faibles scolairement. Face à ces pratiques, l'Union des instituteurs primaires genevois (UIPG) prend bien la défense des classes de préapprentissage en 1937, mais seulement pour demander qu'elles soient maintenues « dans leur forme et leurs locaux actuels »<sup>200</sup>. Ce détournement des élèves « normaux » de l'école primaire vers le secondaire est pour partie le résultat d'un travail de *lobbying* intensif auprès des autorités scolaires et d'un renforcement des informations données aux parents de ces élèves en fin de scolarité primaire de la part

<sup>197</sup> Sources : *Rapports de gestion du Conseil d'Etat pour les années 1911-1945* et Marco Marcacci et Elizabeth Chardon, *Tu finiras au Grütli ! Une école de fin de scolarité. Genève 1929-1969*, Genève, La Criée-SRED-Passé Présent, 2004, p. 63.

<sup>198</sup> Cf. *Procès-verbal de la Conférence des directeurs de l'enseignement secondaire*, Genève, 1<sup>er</sup> juillet 1933, AEG DIP 1985 va 5.3.309.

<sup>199</sup> Marco Marcacci et Elizabeth Chardon, *Tu finiras au Grütli ! Une école de fin de scolarité. Genève 1929-1969*, Genève, La Criée-SRED-Passé Présent, 2004, p. 49.

<sup>200</sup> Charles Duchemin, *Rapport du président de l'Union des Instituteurs Primaires Genevois pour l'année 1936*, Genève, 11 février 1937, CRIÉE Fonds UIPG n°8328, p. 12.

des représentants du corps enseignant des écoles du secondaire inférieur<sup>201</sup>. Pour des raisons d'ordre corporatiste, ces derniers sont en quête de la conservation, voire de l'augmentation, d'un public d'élèves « normalement doués » que les nouvelles classes primaires de « préapprentissage » semblent même être susceptibles de leur retirer en cette période de stagnation démographique.

Cherchant encore à pousser son avantage, le corps enseignant secondaire n'en reste pas là et, dès février 1934, par l'intermédiaire de l'UCESG, il soumet au conseiller d'Etat en charge du DIP un projet de réforme qui constitue sa réponse à celui mis en consultation par les autorités scolaires deux ans auparavant. Selon ce projet, les trois derniers degrés de la scolarité obligatoire appartiendraient alors entièrement à l'enseignement secondaire inférieur, excepté les classes d'« anormaux » laissées à l'école primaire. Cette dernière se verrait amputée des 6<sup>ème</sup> et serait donc réduite à cinq années seulement. Encore une fois, l'Ecole professionnelle et l'Ecole professionnelle et ménagère, rebaptisées respectivement et symétriquement « Ecole secondaire des garçons » et « Ecole secondaire des jeunes filles », constituent le cœur de la réforme puisque leur sont assignées la distribution (« orientation ») des élèves au sortir de la scolarité obligatoire. Pour ce faire, elles abriteraient deux sections A et B : la première regroupant les élèves « normalement doués » qui se destinent aux études secondaires non latines (Collège et ESJF), aux écoles professionnelles ou à l'apprentissage, et la seconde réservée aux élèves « peu doués » et qui ne servirait qu'à une préparation à l'apprentissage. Cependant, la section A « ne doit pas être une Ecole de Préapprentissage » car, comme ces écoles relèvent de l'enseignement secondaire, l'UCESG défend un enseignement généraliste pour tous et donc peu spécialisé afin de ne pas nuire « aux études futures ». Toujours en fonction de ce caractère secondaire, le personnel enseignant ne devrait « comprendre que des gradués universitaires » et, si une petite place est faite aux instituteurs, ce n'est qu'à titre « transitoire » pendant la phase d'absorption des 6<sup>ème</sup> et 7<sup>ème</sup> primaires. D'ailleurs, cette extension de l'enseignement secondaire au détriment de l'enseignement primaire est présentée comme un moyen de réduire le « grand nombre de licenciés sans emploi » ; argument qui n'est pas sans portée à une époque où le chômage des « carrières libérales » et d'autres détenteurs de diplômes universitaires inquiètent effectivement des élites craignant la formation d'un prolétariat intellectuel devenant révolutionnaire parce que frustré des « bonnes » places auxquelles ses longues études lui donnent a priori droit<sup>202</sup>. Enfin, la gratuité de l'enseignement secondaire inférieur (écolage et fourniture) est demandée, dans la mesure où, si « l'Etat oblige les élèves à fréquenter l'Ecole jusqu'à quinze ans », il paraît logique qu'il leur donne « la possibilité de la faire quel que soit leur degré de fortune »<sup>203</sup> et indépendamment de l'établissement dans lesquels ils se trouvent.

Indéniablement, le projet de l'UCESG introduit toute une série de principes nouveaux. Le plus important d'entre eux celui qui fait de la future « école moyenne » une école secondaire. A cela, s'ajoute une répartition des élèves en sections, qui doit s'opérer définitivement après « une période d'essai de 3 mois » en première année, et la gratuité de l'ensemble des écoles de l'enseignement secondaire inférieur. Cette dernière

---

<sup>201</sup> Cf. Chantal Berthoud, *Une école du second degré « élitare » pour tous ou le péril de l'école moyenne. Une histoire du secondaire obligatoire à Genève (1927-1977)*, thèse en Lettres, Université de Genève, 2006, pp. 84-86, 89-90.

<sup>202</sup> Ce type d'argument se retrouve également dans les débats du Grand Conseil sur le projet d'école moyenne du socialiste André Oltramare en 1927 (cf. Charles Magnin, *Le parlement genevois et l'égalité d'accès à l'instruction, 1885-1950*, thèse en Lettres, Université de Genève, 1997, p. 250).

<sup>203</sup> UCESG, *Mémoire à l'appui du projet de loi sur l'Instruction publique présentée par l'Union du corps enseignant secondaire*, Genève, 8 février 1924, AEG DIP 1985 va 5.3.328, pp. 1-4.

disposition rétablit le principe légal de 1872 liant indissociablement « obligation » et « gratuité ». Cependant, l'audace des modifications proposées par l'UCESG s'arrête là. Elle laisse intacte la voie de l'élite avec le maintien de la filière latine du Collège dès douze ans qui, ensuite, demeure imperméable pendant toute la scolarité secondaire. Cette voie est même renforcée pour les filles car, par souci de symétrie, la division inférieure de l'ESJF retrouve sa 7<sup>ème</sup> latine supprimée en 1924. Seule la gratuité de l'enseignement secondaire inférieur atténue quelque peu le caractère de classe de cette filière de formation des élites. Si une partie des modifications proposées, principalement la gratuité et, incidemment, la période d'essai, sont de nature à faciliter quelque peu l'accès aux études aux enfants des classes populaires, un tel objectif de « démocratisation » reste largement étranger au projet. Au final, on ne peut être que d'accord avec Albert Atzenwiler, directeur de l'enseignement primaire, quand il conclut dans son rapport que « ce qui semble préoccuper, à l'exclusion de toute autres chose, l'UCES[G], c'est le rattachement, presque l'annexion, d'un certain nombre de classes qui sont rattachées actuellement » à l'enseignement primaire et qu'en l'occurrence le projet « sous couleur de servir l'intérêt général, défend en réalité des intérêts particuliers »<sup>204</sup>.

Au surplus, le directeur de l'enseignement primaire ne refuse pas le principe d'un enseignement secondaire inférieur regroupant *in corpore* les 13-15 ans. Il s'en déclare même « partisan », quitte à sacrifier les 6<sup>ème</sup> primaires, mais à la condition « qu'il s'agisse d'une réforme d'ensemble, portant à la fois sur l'organisation, les méthodes, les programmes et la préparation [i.e. formation professionnelle] du corps enseignant »<sup>205</sup>. Une série de conditions que le projet de l'UCESG ne remplit évidemment pas, même s'il améliore la rationalisation de la fin de la scolarité obligatoire, tant du point de vue des programmes que de l'organisation et même s'il propose une « démocratisation des études », selon les conceptions de l'époque, c'est-à-dire permettant l'orientation (i.e. sélection) des élèves « uniquement d'après leurs aptitudes intellectuelles et professionnelles, et non plus [...] d'après la situation matérielle des parents »<sup>206</sup>. Le maintien des filières latines, le défaut « d'un but, d'une doctrine, des méthodes » pour l'école secondaire projetée et l'absence de préparation pédagogique du corps enseignant secondaire, notamment en matière de psychologie de l'enfant alors qu'ils devraient se confronter à des élèves relativement hétérogènes scolairement, constituent des insuffisances qui condamnent le projet<sup>207</sup>. Cependant, Albert Atzenwiler ne s'arrête pas à une critique serrée. Parallèlement, il établit un véritable contre-projet dont l'objet est la création d'« une école secondaire de filles et de garçons, ayant, dans la diversité de ses sections, une unité constituant réellement un ordre d'études nouveau »<sup>208</sup>. Ainsi, il propose une « Ecole secondaire de culture générale » de trois années regroupant sans exception l'ensemble des écoles et filières de l'enseignement secondaire inférieur et la 6<sup>ème</sup> primaire (degrés 7 à 9). Cette véritable « école moyenne unique » serait divisée en trois sections dites « classique » (A), « moderne » (B) et « complémentaire » (C) ; chacune servant à « l'orientation » des élèves. Reprenant la division ternaire du système d'enseignement pour l'intégrer dans une même structure afin de permettre une bonne « orientation » des élèves, Atzenwiler prévoit différentes mesures pédagogiques variables

---

<sup>204</sup> *Observations adressées à Monsieur le Conseiller d'Etat Paul Lachenal, Chef du Département de l'Instruction publique sur un récent Projet de modification à la loi sur l'Instruction publique proposée par l'Union du corps enseignant secondaire genevois*, Genève, avril 1934, AEG DIP 1985 va 5.3.328, p. 17.

<sup>205</sup> *Ibid.*, p. 1.

<sup>206</sup> *Ibid.*, p. 2.

<sup>207</sup> *Ibid.*, pp. 3, 6 et 9.

<sup>208</sup> *Ibid.*, p. 8.



selon les sections et les années (nombre d'enseignants par classe, méthodes, programmes) pour à la fois assurer la transition du passage de tous les élèves entre les deux ordres d'enseignement. Des mesures dans lesquelles la « psychologie de l'adolescent » tient une place importante<sup>209</sup>. En outre, il propose le rattachement de la 2<sup>ème</sup> année enfantine à une école primaire qui débiterait avec la scolarité obligatoire et retrouverait ainsi six années. D'ailleurs, son projet est relativement avancé puisque il intègre une étude précise de solutions logistiques (bâtiments) et des coûts financiers de son « école secondaire » unique<sup>210</sup>.

Hormis les questions conjoncturelles, mais ô combien importantes quant à la répartition des effectifs entre les enseignements primaire et secondaire, le développement d'une offre scolaire en faveur des écoles appartenant à la fraction basse de l'enseignement secondaire inférieur a l'avantage de la cohérence structurelle car elle résout le problème de l'articulation des deux ordres d'enseignement en les faisant se succéder chronologiquement dans le cursus scolaire, comme cela était le cas avant 1911, à l'exception notable des filières d'élites différenciées selon le genre. Si le projet de réforme des trois derniers degrés de la scolarité obligatoire de l'UCESG est rejeté par le DIP, dès septembre 1934, les classes de 6<sup>e</sup> primaires sont néanmoins réorganisées sur le modèle des sections A et B du projet afin de concrétiser cette articulation voulue comme rationnelle. Ainsi, les 6<sup>e</sup> B fortes, destinées à préparer les élèves « biens doués » à l'enseignement secondaire, sont supprimées au titre que, « chaque année, un grand nombre d'enfants se destinent à l'enseignement secondaire » et que les classes fortes ne préparent spécialement qu'une « infime minorité » d'entre eux<sup>211</sup>. La plus grande ouverture de l'accès à l'enseignement secondaire inférieur se fait donc aux dépens d'une sursélection des élèves issus de l'école « populaire » (i.e. primaire), un principe qui constituait pourtant le cœur du projet de « démocratisation des études » du socialiste André Ultramare. Dès lors, les classes de 6<sup>e</sup> primaires sont distinguées en deux catégories principales : « les sixièmes A [qui] doivent devenir les véritables classes de raccordement avec l'enseignement secondaire » et « les sixièmes D [qui] doivent devenir les classes de récupération [sic] des élèves qui ont éprouvé de sérieuses difficultés au cours des années précédentes »<sup>212</sup>. Dorénavant, un élève « normal » termine « normalement » sa scolarité obligatoire dans un établissement de l'enseignement secondaire inférieur. Or, ce qui change fondamentalement par rapport à la situation qui prévalait entre 1886 et 1910, c'est précisément que l'articulation entre l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire s'opère maintenant dans le cadre de la scolarité obligatoire, amenant d'office, et non plus véritablement par choix, les élèves « normalement doués » à entrer dans l'enseignement secondaire et à y tenter consécutivement « leur chance ».

### *La légalisation d'une politique scolaire (1937-1940)*

Durant la seconde moitié des années 1930, les autorités scolaires poursuivent avec constance leur politique d'orientation systématique des élèves n'ayant pas ou peu de retard scolaire vers les écoles de l'enseignement secondaire inférieur. Et pour éviter tout « malentendu », plus ou moins volontaire, de leur part, les instituteurs se voient rappeler officiellement qu'ils ont l'interdiction d'inscrire « la mention "Promu en 7<sup>ème</sup> année" dans

---

<sup>209</sup> *Ibid.*, p. 7.

<sup>210</sup> *Ibid.*, pp. 12-16.

<sup>211</sup> *Bulletin officiel de l'enseignement primaire*, n°63, mars 1934, p. 7.

<sup>212</sup> *Bulletin officiel de l'enseignement primaire*, n°65, octobre 1934, p. 4.

le bulletin annuel des élèves de 6<sup>ème</sup> année A qui ont obtenu des résultats suffisants pour être admis dans l'enseignement secondaire général ou professionnel ». Ils doivent s'en tenir uniquement à la mention « promu »<sup>213</sup>. D'ailleurs, les directions des écoles secondaires continuent à exercer une pression sur le DIP selon des intérêts et des logiques propres reposant essentiellement sur la conservation ou le développement d'un public, corrélativement le maintien de postes d'enseignement, quand il leur apparaît que leurs effectifs sont en baisse ou risquent de l'être. Des intérêts considérés d'ailleurs comme légitimes par ceux qui les expriment puisqu'ils ne cherchent aucunement à les cacher. A l'exemple de la directrice de l'Ecole professionnelle et ménagère qui en 1939 expose ces intérêts assez crûment :

La direction de l'Ecole professionnelle et ménagère n'envisage pas sans inquiétude une nouvelle diminution qui pourrait se produire, en septembre prochain, lors de l'inscription des élèves de 1<sup>ère</sup> année, si le Département ne décide pas d'adresser à nouveau aux élèves de 6<sup>me</sup> année primaire, une lettre analogue à celle d'août 1937. Dans notre lettre du 4 juin 1937, nous attirions l'attention du Département sur les possibilités que représente notre Ecole pour préparer une main-d'œuvre suisse qualifiée et retarder, selon les prescriptions fédérales, l'époque d'entrée en apprentissage privé en utilisant pleinement ses installations actuelles et son personnel enseignant. Nous protestons contre le gonflement artificiel de l'effectif des classes de 7<sup>e</sup> et 8<sup>e</sup> année [primaire], entièrement gratuites, qui ne devraient être fréquentées que par les anormaux, les retardés ou les indisciplinés, en un mot par les seuls inaptes à suivre un enseignement secondaire accessible *aux élèves moyens*<sup>214</sup> pour lesquels notre Ecole a été instituée. [...]

Nous pouvons craindre de ne pouvoir utiliser chez nous ceux de nos maîtres spéciaux qui sont au plancher de leur poste et qu'une situation spéciale ne permet pas d'utiliser dans d'autres établissements. D'autre part, nos maîtresses de classes et celles de nos maîtresses d'atelier enseignant dans les classes ménagères, en cas de diminution du nombre de nos classes, ne donneraient plus la totalité des heures répondant à leur traitement<sup>215</sup>.

Encore une fois l'habituel reproche fait à l'encontre d'un enseignement primaire « voleur » d'élèves est sans fondement<sup>216</sup> car les fluctuations des effectifs dans les deux derniers degrés de la scolarité obligatoire sont d'abord tributaires de l'évolution démographique. Ainsi, la baisse des effectifs entre 1935 et 1937 affecte l'ensemble des écoles y compris les classes de 7<sup>ème</sup> primaire de préapprentissage (garçons). Dans cette conjoncture démographique, la politique du DIP de promotion vers les écoles secondaires évite tout au plus que leurs effectifs ne chutent encore. A dire vrai, c'est le Collège moderne qui bénéficie d'un report d'élèves contre les 7<sup>ème</sup> primaire car à partir de 1939 son effectif d'élèves s'accroît nettement plus vite que les autres écoles

---

<sup>213</sup> *Bulletin officiel de l'enseignement primaire*, n°74, juin 1937, p. 6.

<sup>214</sup> Souligné par nous.

<sup>215</sup> Irène Levy-Delafontaine, directrice de l'Ecole professionnelle et ménagère, à Adrien Lachenal, conseiller d'Etat DIP, Genève, 15 juin 1939, AEG DIP 1985 va 5.3.441.

<sup>216</sup> Encore qu'il semble que certains enseignants mènent individuellement un combat d'arrière-garde en faveur des 7<sup>ème</sup> primaires, notamment de l'école du Grütli, et ce, contre l'opinion dominante de leurs représentants syndicaux (UIPG) et de la direction de l'enseignement primaire. En effet, le directeur de l'enseignement secondaire constate encore en 1940 et à son grand regret « qu'un certain nombre de livrets d'élèves portent "promues en 7<sup>me</sup>" ou "promue en 7<sup>me</sup> commerciale" alors que ces élèves ont des notes suffisantes pour entrer dans l'enseignement secondaire ou dans l'enseignement secondaire professionnel » (Henri Grandjean, directeur de l'enseignement secondaire, à Albert Atzenwiler, directeur de l'enseignement primaire, Genève, 19 septembre 1940, AEG DIP 1985 va 5.3.444).

secondaires (Figure 8). Ce fait constitue un premier indice un peu solide pour dénombrer le début de phénomène de massification du secondaire inférieur. Une hypothèse qui se confirme si on la rapporte à l'origine socioprofessionnelle des élèves boursiers<sup>217</sup> et aux déclarations des enseignants du Collège moderne concernant des classes de première année regroupant parfois « une véritable coalition d'indisciplinés ». Ces enseignants réclament volontiers l'exclusion de ces élèves, dont les pires sont qualifiés de « déséquilibrés », et demandent impérativement « qu'on les mette dans une classe de préapprentissage »<sup>218</sup>. Face à la grogne des maîtres dont les plus virulents n'hésitent pas à demander explicitement un renforcement de la sélection (« l'élimination » (sic)) pour diminuer une hétérogénéité devenue insupportable parce qu'elle perturbe gravement leur enseignement, le doyen du Collège moderne défend le rôle « éducatif » de l'école envers des enfants dont « l'indiscipline n'est que passagère » parce que due à l'adolescence, « période de crise et de transformations »<sup>219</sup>. Conséquence logique mais aussi prix à payer, la baisse de la sélection dans les écoles de la fraction basse de l'enseignement secondaire généraliste a visiblement entraîné, comme ici au Collège moderne, l'arrivée d'élèves qui auparavant y auraient été refusés. Ceux-ci semblent donc avoir de la peine à s'adapter aux méthodes et aux normes de cet ordre d'enseignement. Un prix que le doyen du Collège moderne accepte de payer<sup>220</sup>. Sur la base de ces constats, il est possible d'établir que la politique volontariste des autorités scolaires participe à un début de massification de l'enseignement secondaire inférieur.

De toute manière, l'école primaire est sous haute surveillance des autorités scolaires. En effet, dès le lendemain des plaintes sur le risque d'une diminution du nombre de ses élèves que la directrice de l'Ecole professionnelle et ménagère adresse au conseiller d'Etat, le directeur de l'enseignement secondaire, Henri Grandjean, réagit en demandant au directeur de l'enseignement primaire de lui communiquer la liste des élèves qui, « promus de 6<sup>ème</sup> année primaire avec des notes suffisantes dans l'enseignement secondaire, [...] s'inscrivent cependant dans les septièmes » ; ceci afin que le conseiller d'Etat puisse envoyer un courrier aux parents de ces élèves pour les enjoindre à mettre leur enfant dans les écoles secondaires plutôt que de les laisser à l'école primaire<sup>221</sup>. Ces différentes pratiques de surveillance et d'informations auprès des parents se poursuivent dans la décennie suivante, tout comme les directives officielles qui rappellent inlassablement au corps enseignant primaire que les écoles secondaires priment sur les 7<sup>ème</sup> primaires<sup>222</sup>. Une continuité qui fait progressivement le désespoir des instituteurs de l'école du Grütli à mesure que le nombre des élèves qui leur sont confiés baisse en même temps que leur niveau scolaire. Eux qui devaient être une avant-garde

<sup>217</sup> Cf. supra chapitre 8.

<sup>218</sup> *Procès-verbal de la Conférence des maîtres du Collège moderne*, Genève, 23 juin 1938, AEG DIP 1985 va 5.3.439, pp. 3-4.

<sup>219</sup> *Ibid.*, pp. 5 et 4.

<sup>220</sup> En 1939, la suppression des classes de 1<sup>ère</sup> année d'apprentissage de l'Ecole de commerce qui accepte les élèves à partir de 14 ans est supprimée au titre que l'obligation scolaire ayant été portée à 15 ans révolus, aucun adolescent ne peut entamer un apprentissage avant cet âge. Cette nouvelle disposition oblige tous les garçons qui se destinent à entrer dans la section « apprentissage » de l'Ecole supérieure de commerce à faire deux ans, et non plus un, de Collège moderne, poussant ainsi à une plus longue fréquentation de ce dernier (Pierre Jacquet, *Le Collège moderne de Genève (anciennement Ecole professionnelle). Histoire d'une institution*, Genève, DIP-Imprimeries populaires, 1970, pp. 63-64).

<sup>221</sup> Henri Grandjean, directeur de l'enseignement secondaire, à Albert Atzenwiler, directeur de l'enseignement primaire, Genève, 16 juin 1939, AEG DIP 1985 va 5.3.441.

<sup>222</sup> Cf. *Bulletin officiel de l'enseignement primaire*, n°83, juin 1941, pp. 6-7 ; cf. *Bulletin officiel de l'enseignement primaire*, n° 87, juin 1943, pp. 6-7.

pédagogique (Ecole active) et sociale<sup>223</sup> se retrouvent à gérer « l'échec scolaire » au lendemain la Seconde Guerre mondiale :

Il y a quelques années encore, lorsqu'elles s'appelaient « classes de préapprentissage », les 7es et 8es années de l'école du Grütli jouissaient d'une excellente réputation. Il en est sorti un grand nombre d'élèves qui, après un apprentissage chez un patron, ont fait une utile et honorable carrière. Or, depuis quelques années, les maîtres de l'école ont pu constater un double fléchissement dans le nombre et la qualité des élèves qu'ils recevaient. Ce regrettable changement est la conséquence de deux dispositions adoptées par le Département de l'Instruction publique en matière de promotion des élèves et qui sont les suivantes :

I. Tous les élèves qui sortent de 7<sup>e</sup> A [équivalente aux 6<sup>e</sup> A avant 1945] avec des notes suffisantes sont dirigés sur le Collège moderne (les maîtres de 7<sup>e</sup> et les inspecteurs insistent auprès des parents qui voudraient diriger leurs enfants sur l'école du Grütli pour qu'ils renoncent à leur idée).

II. Les élèves qui auront 13 ans révolus le 1<sup>er</sup> septembre et qui ne sont pas promus dans le degré suivant sont admis dans des classes C. Ces classes C sont concentrées à l'école du Grütli.

Ces dispositions auront sur la destination de l'école du Grütli, si elles doivent se perpétuer, une influence profonde. Elles les transformeront, à brève échéance, en une école de déficients où les débiles mentaux en âge scolaire viendront attendre l'époque de leur libération, puisque n'y seront plus admis que les élèves sortant des classes D et des élèves ayant au moins deux années de retard<sup>224</sup>.

Pour autant, la proposition des instituteurs pour sauver leur public, soit diriger vers leurs classes le « nombre important d'élèves » qui au sortir de la 1<sup>ère</sup> année ou de la 2<sup>ème</sup> année du Collège moderne entre en apprentissage en entreprise, n'a aucune chance de recevoir un écho favorable auprès du directeur de l'enseignement primaire. En effet, Henri Grandjean est un farouche partisan de la politique de l'enseignement secondaire inférieur visant à la fin « normale » de la scolarité obligatoire. Jusque dans les années 1950, il demeure d'ailleurs persuadé, à l'instar du corps enseignant secondaire dont il est issu<sup>225</sup>, que le corps enseignant primaire « imbu de sa supériorité pédagogique » essaie d'empêcher les élèves d'aller dans l'enseignement secondaire inférieur par de mauvais conseils. Quant aux classes dites « de préapprentissage », il comprend leur instauration comme le « souci de créer des classes concurrentes à l'enseignement secondaire inférieur » afin « de leur enlever leurs élèves, et de constituer une école "moyenne" à caractère résolument primaire »<sup>226</sup>. Face à de telles dispositions d'esprit, les doléances des instituteurs du Grütli restent lettres mortes. La réalisation de cette politique scolaire de promotion vers les établissements de l'enseignement secondaire inférieur est d'autant plus facilitée qu'avec la mort du directeur de l'enseignement primaire d'Albert Atzenwiler à la fin de l'année 1940, c'est Henri Grandjean lui-même qui reprend sa fonction en la cumulant avec celle de directeur de l'enseignement secondaire !

---

<sup>223</sup> Cf. Marco Marcacci et Elizabeth Chardon, *Tu finiras au Grütli ! Une école de fin de scolarité. Genève 1929-1969*, Genève, La Criée-SRED-Passé Présent, 2004, pp. 31-35.

<sup>224</sup> La Conférence des maîtres de l'école du Grütli à Henri Grandjean, directeur des enseignements primaires et secondaires, Genève, 1<sup>er</sup> juillet 1947, AEG DIP 1985 va 5.3.770.

<sup>225</sup> Henri Grandjean commence sa carrière d'enseignant d'histoire à l'Ecole professionnelle et à l'ESJF dès 1919 (cf. Henri Grandjean, directeur de l'enseignement secondaire, à Jean-Paul Extermann, directeur détaché de l'enseignement, Genève, 14 février 1958, AEG DIP 1985 va 5.3.796).

<sup>226</sup> Henri Grandjean, directeur de l'enseignement secondaire, « Admission dans l'enseignement secondaire », Genève, 28 avril 1950, AEG DIP 1985 va 5.3.579, p. 2.

Parallèlement, l'œuvre de rationalisation des derniers degrés de la scolarité obligatoire se poursuit par petites touches successives. Ainsi, la classe pour garçons de quatorze à quinze ans de l'École supérieure de commerce est supprimée à cause à la fois de son « caractère professionnel » et parce que faisant « double emploi avec la 2<sup>ème</sup> année du Collège moderne »<sup>227</sup>. Lentement mais sûrement, une articulation du système d'enseignement se dessine qui, en supprimant les doublons et les chevauchements, rétablit la succession l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire inférieur dans le cadre de la scolarité obligatoire et que suit l'enseignement secondaire professionnel pour la scolarité post-obligatoire. Cette articulation, Henri Grandjean la défend et en propose une ébauche dès sa prise de fonction en tant que directeur de l'enseignement secondaire en 1938, poste nouvellement créé. En effet, pour éviter « tout risque de conflits entre l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire », il estime nécessaire d' « établir une coupure nette entre ces deux [ordres d']enseignement ». En conséquence, il propose que « les 6<sup>e</sup> » restent « primaires » et que « les 7<sup>e</sup> et 8<sup>e</sup> primaires » deviennent des « sections j[éunes] gens du Collège moderne [et] j[éunes] filles de l'École ménagère ». De ce fait, estime-t-il, toutes les « discussions sur la répartition des élèves » tomberaient d'elles-mêmes<sup>228</sup>.

La révision de la loi sur l'Instruction publique telle qu'elle est votée par le Grand Conseil le 6 novembre 1940 consiste principalement en une mise en ordre de la loi sur l'Instruction publique de 1886. La première opération concerne l'élimination de tout ce qui ne relève pas des principes de l'Instruction publique. Ainsi, la liste des disciplines à enseigner est renvoyée dans le domaine réglementaire et remplacée par l'introduction d'articles définissant les buts de l'Instruction publique. La deuxième opération est celle de la mise à jour des « normes légales » afin qu'elles « correspondent à la réalité du système scolaire »<sup>229</sup>. Cela est plus particulièrement vrai de son article 29 qui stipule que la fin « normale » de la scolarité obligatoire se fait dans l'enseignement secondaire. C'est devenu là une réalité de fait et cruciale de la politique scolaire du DIP mais absente de la loi. Pourtant, on aurait tort de penser qu'il s'agit là d'une mesure qui s'étend « universellement » à tous les élèves car, même adoucie pour la fraction basse de l'enseignement secondaire inférieur, la sélection scolaire constitue toujours le ressort essentiel du fonctionnement du système d'enseignement. C'est notamment pourquoi au final, malgré les discours, la subdivision entre primaire et secondaire se maintient dans les derniers degrés de la scolarité obligatoire. Si « les 7<sup>èmes</sup> et 8<sup>èmes</sup> primaires » se perpétuent c'est qu'une fonction bien précise leur est assignée : celle d'être « exclusivement des classes complémentaires à l'enseignement primaire », destinées aux élèves les plus faibles scolairement (i.e. « retardés »), qui, « en aucun cas, [...] ne peuvent être assimilées à l'enseignement secondaire inférieur »<sup>230</sup>.

L'augmentation du taux de scolarisation dans le secondaire inférieur avant la fin de l'école obligatoire paraît suffisamment perceptible dans la seconde moitié des années 1930 pour que certains, notamment dans les milieux proches des questions éducatives et souvent liés directement ou indirectement à l'IJJR, s'en inquiètent déjà<sup>231</sup>. Cette

---

<sup>227</sup> *Bulletin officiel de l'enseignement primaire*, n° 83, juin 1941, p. 10.

<sup>228</sup> Henri Grandjean, « notes », Genève, 8 avril 1938, AEG DIP 1985 va 5.3.439.

<sup>229</sup> Marco Marcacci et Elizabeth Chardon, *Tu finiras au Grütli ! Une école de fin de scolarité. Genève 1929-1969*, Genève, La Criée-SRED-Passé Présent, 2004, p. 53.

<sup>230</sup> Adrien Lachenal, conseiller d'Etat DIP, « Allocution aux promotions de l'École supérieure de commerce », Genève, 1<sup>er</sup> juillet 1939, AEG DIP 1985 va 5.3.439, pp. 3-4.

<sup>231</sup> Ce mouvement n'est cependant pas propre à Genève ou à la Suisse. La France connaît une tendance similaire à la même époque (cf. Jean-Paul Briand & Jean-Michel Chapoulié, *Les Collèges du peuple :*

inquiétude se focalise en cette époque de grave crise économique sur les problèmes du chômage qui touchent les « carrières libérales »<sup>232</sup>. Cependant, le DIP ne modifie en rien sa politique qui consiste à faire de la fréquentation des écoles de l'enseignement secondaire inférieur la fin « normale » de la scolarité obligatoire. Il arrive même à la faire inscrire dans le marbre de la loi.

Si l'on va au-delà des apparences, on constate que cette « peur » sociale et cette politique scolaire ne sont pas antinomiques. Au contraire, elles se complètent. En effet, la volonté de résoudre les problèmes structurels de la fin de la scolarité obligatoire vise plus ou moins confusément à travers projets, réorganisation et pratiques à une rationalisation des cursus scolaires qui sont toujours et nécessairement articulés sur des « destins » sociaux. C'est bien pourquoi les acteurs réfléchissent alors essentiellement en terme d'« orientation professionnelle » eu égard aux conséquences socioprofessionnelles des parcours scolaires. Pour ce faire, c'est bien en premier lieu à l'intérieur du système d'enseignement qu'on se soucie de réguler les cursus scolaire dans la meilleure adéquation des aptitudes de chaque élève et des besoins sociaux. De ce point de vue, la baisse relative des normes de sélection dans les écoles du secondaire inférieur entraîne, certes, un moindre tri à l'entrée, mais elle n'empêche nullement une distribution sélective des élèves à sa sortie, de l'apprentissage au Collège en passant par les écoles professionnelles. Au fil des retouches successives et des pratiques institutionnelles dans les années 1930, la solution de l'enseignement secondaire comme moyen de résoudre le chevauchement des deux ordres d'enseignement dans les derniers degrés de la scolarité obligatoire et pour assurer au mieux selon les besoins socioéconomiques la place de chacun dans la société s'impose parce qu'au bout du compte tous, sans exception ou presque, lui reconnaissent une vocation naturelle à « orienter » (i.e. sélectionner) les élèves au sein du système d'enseignement.

Qu'il s'agisse du projet de l'UCESG et, plus encore du contre-projet d'Albert Atzenwiler en 1934 et, dans une moindre mesure, de celui d'Henri Grandjean en 1938, il est remarquable de constater que ces documents contiennent des idées, des principes et des dispositions qui, pour un bon nombre d'entre elles, présideront à la création du Cycle d'orientation (C.O.) quelques trente ans plus tard (1962). D'ailleurs, Robert Dottrens n'hésite pas à écrire en 1936 que, d'après « de nombreuses personnalités », la meilleure organisation scolaire serait la création d'un « second cycle d'études (école moyenne) », long de trois années, « dont la fin coïnciderait avec la période de scolarité obligatoire (15 ans) » et « permettrait une répartition bien meilleure des enseignements »<sup>233</sup>. Preuve, s'il en est, de leur circulation au sein des élites scolaires, preuve aussi que le C.O. est bien moins une création *ex nihilo* qu'une construction lente qui finit pas s'imposer comme la solution rationnelle au problème récurrent de « l'orientation » (i.e. sélection) des élèves à la fin de la scolarité obligatoire, cela à un moment de l'évolution sociale et dans une conjoncture socioéconomique exceptionnellement favorables<sup>234</sup>.

---

*l'enseignement primaire supérieur et le développement de la scolarité prolongée sous la Troisième République*. CNRS/INRP/ENS Fontenay-aux-Roses, 1992).

<sup>232</sup> « L'orientation professionnelle en rapport avec l'encombrement des carrières libérales est un problème des plus graves, qui préoccupe à l'heure actuelle bien des milieux », affirme alors Léon Walther, spécialiste de l'orientation professionnelle à l'IJRR, dans la préface d'un livre expressément consacré au sujet : *Orientation professionnelle et carrières libérales*, Neuchâtel et Paris, Delachaux & Niestlé, 1936, p. 5.

<sup>233</sup> « L'école primaire en Suisse romande et plus particulièrement à Genève », in Walter Guyer (éd.), *Erziehungsgedanke und Bildungswesen in des Schweiz – L'éducation en Suisse : tendance et réalisations*, Frauenfeld, Huber Verlag, 1936, p. 50.

<sup>234</sup> Cf. infra chapitre 10.

Cependant, il existe deux restrictions de taille à ce qui pourrait apparaître comme une « démocratisation » et/ou une massification volontaire de l'enseignement secondaire inférieur de la part des autorités scolaires et politiques dans l'Entre-deux-guerres. La première restriction concerne l'important retard scolaire qui affecte plus de la moitié des élèves dans le cadre de l'école primaire et empêche une majorité d'entre eux d'accéder à la fraction basse de l'enseignement secondaire inférieur. Pour que l'enseignement secondaire se massifie véritablement, il faut que les familles décident de laisser leurs enfants à l'école au-delà de l'âge de fin de scolarité obligatoire (quinze ans) – ce qui suppose qu'elles aient intégré la conception que l'école peut leur être « profitable ». En ce sens, la fréquentation des écoles de l'enseignement secondaire inférieur concerne avant tout les enfants « normalement doués » qui accèdent seulement au Collège moderne (i.e. Ecole professionnelle) et à l'Ecole professionnelle et ménagère. En effet – deuxième restriction de taille à cette démocratisation/massification du secondaire inférieur –, la voie de la formation des élites, les classes latines des divisions inférieures du Collège et de l'ESJF, demeure farouchement préservée de tout adoucissement de la sélection, comme en témoigne la distinction toujours opérée entre les « biens doués » et les « normalement doués ». D'ailleurs, l'abandon des classes primaires de 6<sup>e</sup> B fortes en 1934 marque un recul de la volonté de pousser les meilleurs enfants des classes populaires vers les études supérieures par leur sursélection. Autrement dit, le souci de l'adéquation du nombre de gens formés et des places disponibles sur le marché de l'emploi, selon une logique malthusienne<sup>235</sup>, reste alors dominant dans une période profondément marquée par la Grande crise économique mondiale.

De fait, cette logique n'est jamais vraiment remise en question au sein du DIP. Seul est contesté, au niveau politique (Grand Conseil), le caractère de classe de la sélection scolaire des élites et c'est autour de la question de l'existence de la 7<sup>ème</sup> année du Collège, ou plutôt de la question de sa suppression que les débats se cristallisent. En règle générale, c'est des députés de gauche (socialistes) que vient l'offensive. Cette question récurrente n'est pas anodine parce que cette classe est un lieu stratégique, et donc éminemment symbolique, dans le système d'enseignement genevois. En effet, son existence est intimement liée, dans l'esprit des hommes du siècle, à la sélection et à la fabrication de l'élite masculine locale et pour laquelle l'apprentissage du latin dès la 7<sup>e</sup> fonctionne comme une branche de sélection, notamment en empêchant tout raccordement scolaire ultérieur ; la tentative la plus sérieuse pour la supprimer étant celle du socialiste André Oltramare avec son projet législatif d'école moyenne de 1927.

Les questions liées à « l'orientation professionnelle » des élèves au travers de leurs parcours scolaires dans les derniers degrés de la scolarité obligatoire sont alors dans l'air du temps, dans la mesure où la crise économique renforce la volonté de mieux sélectionner les élèves afin d'éviter les « pertes », y compris financières, sur des investissements infructueux, à savoir des élèves qui échouent dans leurs études secondaires. La lente progression du taux de scolarisation dans le secondaire inférieur avant la fin de la scolarité obligatoire n'apparaît pas toujours très clairement aux acteurs de l'enseignement durant la décennie 1930-1940, notamment parce que pour eux, il s'agit avant tout de maintenir des publics selon des intérêts corporatistes. Nombre d'entre eux s'inquiètent néanmoins des enjeux sociopolitiques de la sélection scolaire dans l'accessibilité aux études secondaires face à la Grande crise économique, selon une volonté de strict ajustement de l'offre et de la demande de travail en période de

---

<sup>235</sup> Cette conception de la sélection scolaire est également particulièrement prégnante parmi le personnel politique du canton dès les années 1920 (cf. Charles Magnin, *Le parlement genevois et l'égalité d'accès à l'instruction, 1885-1950*, thèse en Lettres, Université de Genève, 1997, pp. 254-255).

chômage massif<sup>236</sup>. Le problème des carrières dites « libérales » monopolise l'attention des contemporains par la « peur » sociale de la figure de l'intellectuel se muant en révolutionnaire parce que prolétarisé<sup>237</sup> dans un contexte porté par des tensions sociopolitiques très fortes<sup>238</sup>, amorçant la montée du péril nazi et la marche à la grande conflagration mondiale.

Au début de la Seconde Guerre mondiale et au lendemain de la stupéfiante défaite de la France (mai-juin 1940), la révision de la loi sur l'Instruction publique offre ainsi une nouvelle opportunité aux socialistes pour remettre sur le tapis la question de la suppression de la 7<sup>e</sup> latine du Collège. Bien que la tentative échoue logiquement vu les rapports de force politique (la droite est majoritaire au Grand Conseil), l'argumentaire auquel se rallie la majorité des députés est éclairant à la fois sur le caractère naturel et sur l'impérieuse nécessité sociale de la sélection scolaire (i.e. « orientation professionnelle »)<sup>239</sup> légitimant donc la répartition des élèves entre les trois parties distinctes et hiérarchisées de la fin de l'enseignement obligatoire :

Cette septième du Collège est aussi une classe d'essai pour opérer la sélection. Quand un enfant quitte l'école primaire, il se peut qu'il ait intérêt à se spécialiser secondairement avant d'autres élèves moins spécialement doués : je pense aux élèves de l'école primaire qui aboutiront au Collège moderne, puis à l'École de commerce ou autre école secondaire, qui suivront deux années complémentaires au lieu de faire deux années secondaires – voilà, Monsieur Pillionnel, pour *l'orientation professionnelle*<sup>240</sup> – pour les jeunes filles : école ménagère ou école secondaire. Les parents ont ainsi pour leurs enfants une année de choix, si elle s'accomplit avec succès, tant mieux pour l'enfant, qui fait une année secondaire de plus. Si, au

---

<sup>236</sup> La crise atteint Genève, comme le reste de la Suisse en général, en 1931 et c'est à ce moment que le nombre des chômeurs s'envole toujours plus chaque année : 2'220 en 1931, 4'200 en 1932 puis culmine à 6'020 en 1937 (Claude Raffestin, *Genève, essai de géographie industrielle*, Saint-Amand-Montrand, Imprimerie Bussière, 1968, p. 77).

<sup>237</sup> Commune à l'ensemble de l'Occident, cette idée ne date pas de l'Entre-deux-guerres, et on peut même la faire remonter aux premières interprétations sur les causes de la Révolution française au XIX<sup>e</sup> siècle (cf. André Chervel, *La culture scolaire. Une approche historique*, Paris, 1998, pp. 182-183), mais la crise économique l'aggrave et semble lui donner d'autant plus corps dans les discours de l'époque : « Il est vrai que, de tout temps, un certain nombre de bacheliers et de licenciés ont eu de la peine à trouver une occupation correspondant à leur formation. La grande crise de l'Entre-deux-guerres a fait du sous-emploi et de la dégradation de la condition d'une partie des diplômés un problème aigu en Allemagne et dans bien d'autres pays. D'une façon générale, les ouvrages consacrés à la situation professionnelle et sociale des diplômés ont été imprégnés de pessimisme jusqu'à la fin de la deuxième guerre mondiale, et même pendant quelques années ensuite. L'un des livres les plus connus sur les travailleurs non manuels, *White Collar*, de C. Wright Mills, qui date de 1951, traite encore dans cet esprit la question des débouchés de l'enseignement supérieur » (Roger Girod, *Politiques de l'éducation. L'illusoire et le possible*, Paris, PUF, 1981, pp. 113-114). Par ailleurs, des boursiers de la fondation « Pour l'Avenir » (cf. infra chapitre 10) comprennent aussi son action en faveur de la « justice sociale » par la « justice scolaire » comme « un antidote à la révolution » (*La Fondation « Pour l'Avenir ». Enquête sur les résultats de 15 ans d'activité*, Genève, circa. 1938, AIJFR Fonds Pour l'Avenir, p. 64).

<sup>238</sup> A Genève, cette tension atteint son paroxysme le 9 novembre 1932, quand l'armée suisse tire sur la foule faisant 13 morts et plusieurs centaines de blessés. La foule composée de militants socialistes et d'ouvriers en très large majorité s'est rassemblée pour manifester contre un meeting de l'Union nationale, parti fascisant dirigé par Georges Oltramare, qui n'est autre que le frère cadet du socialiste André Oltramare (cf. Georges Kliebès, *Un coup... tirez bas ... feu !... : Genève, 9 novembre 1932*, Genève, Editions Slatkine, 1992 ; cf. Charles Heimberg, *Pour une histoire sans trous de mémoire : 60 ans après la fusillade du 9 novembre à Genève*, Genève, Edité par le GSSA, 1992).

<sup>239</sup> Cf. Charles Magnin, *Le parlement genevois et l'égalité d'accès à l'instruction, 1885-1950*, thèse en Lettres, Université de Genève, 1997, pp. 281-285.

<sup>240</sup> Souligné par nous.



contraire, on constate qu'il ne « mord » pas, il n'a pas pour autant compromis le raccordement, après cette année d'essai avorté, il peut aller au Collège moderne<sup>241</sup>.

---

<sup>241</sup> Adrien Lachenal, conseiller d'Etat DIP, *MGC*, 6 novembre 1940, pp. 1381-1382.



## Chapitre 10

### De la sélection des « mieux doués » au Cycle d'orientation (1920-1964)<sup>242</sup>

Déjà posée avant 1914 avec l'accroissement de la division du travail<sup>243</sup>, la question d'une meilleure répartition des individus dans l'ordre socioéconomique est fortement relancée par les difficultés économiques qu'engendre la reconversion des économies au lendemain de la Première Guerre mondiale. Si Genève, canton d'un pays resté neutre dans ce conflit, est un peu moins touché conjoncturellement par ce problème, l'intérêt pour cette question se développe autour de la notion d'« orientation professionnelle ». Dans la décennie qui suit la Grande Guerre, on assiste en effet à la création de plusieurs institutions qui déploient leurs activités dans ce nouveau domaine de recherche et de pratique. Fruit de l'initiative privée, ces institutions poursuivent des intérêts très variés, d'ordre économique, réformiste socialement, voire philanthropique, ou encore scientifique. Et si l'orientation professionnelle répond donc à des finalités très diverses, qui s'avèrent parfois contradictoires, elle procède, en revanche, toujours de la volonté de définir la meilleure et la plus rationnelle affectation des individus dans l'ordre social (élite) ou dans l'ordre économique (division du travail) en mettant à contribution les apports scientifiques fournis par l'essor parallèle de la récente psychologie expérimentale qui, en retour, trouve là un champ d'application et donc de développement. Alors que les milieux économiques genevois s'intéressent d'abord à l'orientation professionnelle comme moyen scientifique et technique d'organiser le processus d'amélioration du rendement, ouvrant ainsi un « marché » vite disputé, l'Etat cantonal se tient informé des initiatives relatives à l'orientation professionnelle sans toutefois développer de structure propre en la matière au cours des années 1920. Pour autant, la sélection (i.e. orientation) des candidats aux formations professionnelles (apprentis) et l'aspiration à la réforme sociale, selon une volonté d'apaisement des conflits sociaux avec une intention de contrôle de la répartition des individus dans la hiérarchie sociale par une sélection

---

<sup>242</sup> Le présent chapitre, et plus généralement tout ce que nous pouvons dire à propos de l'orientation professionnelle et de l'orientation scolaire, nous le devons aux recherches d'Astrid Thomann. Ainsi, les informations et les analyses présentées ici sont pour beaucoup le produit d'une communication que nous avons présentée conjointement au 24<sup>e</sup> congrès de l'ISCHE à Paris, en juillet 2002. Nous tenons donc à remercier Astrid Thomann pour sa générosité intellectuelle tout en soulignant l'importante dette que nous avons ainsi contractée à son égard dans la compréhension des processus de sélection scolaire au sein du système scolaire genevois et de leurs rapports avec la société. D'ailleurs, Astrid Thomann prépare une thèse en Sciences de l'éducation sur cet objet et dont le titre est : « Entre formation et profession : l'orientation scolaire et professionnelle à Genève (1890-1969) ». Pour une première approche sur l'histoire de l'orientation professionnelle en Suisse cf. Astrid Thomann et *al.*, « L'Orientation professionnelle et les sciences de l'éducation : deux voies contrastées », in Rita Hofstetter et Bernard Schneuwly (éd.), *Emergence des sciences de l'éducation en Suisse à la croisée de traditions académiques contrastées. Fin du 19<sup>e</sup> – première moitié du 20<sup>e</sup> siècle*, Berne, Peter Lang, 2006, pp. 291-320.

<sup>243</sup> Cf. Michel Huteau et Jacques Lautrey, « Les origines et la naissance du mouvement d'orientation », *L'orientation scolaire et professionnelle*, n°1, janvier-mars 1979, pp. 3-5.

scolaire conçue comme neutre socialement, se rejoignent pour faire du système d'enseignement le premier lieu de concrétisation de ces enjeux sociaux<sup>244</sup>.

*Les origines : « Pour l'Avenir » et le projet d'école moyenne unique (1920-1927)*

Au sein des milieux de gauche, tout au moins parmi ceux appartenant à son aile démocratique, et en liaison avec l'essor des questions pédagogiques et de leur réforme dans le sillage du mouvement de l'Education nouvelle dans l'immédiat après Première Guerre mondiale, l'accès des enfants les plus « doués » des classes populaires devient une question sociale à résoudre. Comme souvent, face aux refus d'agir des autorités politiques (voir par exemple le cas des « cuisines scolaires » en 1888<sup>245</sup>), c'est l'initiative privée qui prend les devants. A Genève, comme nous l'avons vu, c'est la Fondation « Pour l'Avenir » qui a été la première institution privée d'application sociale de quelque chose qui ressemble à une tentative d'encouragement conséquente aux études à destination des enfants des classes populaires<sup>246</sup>. Se référant au mouvement des Compagnons de l'Université Nouvelle en France<sup>247</sup>, la Fondation « Pour l'Avenir » résulte d'une volonté de plus grande justice sociale passant par une meilleure justice scolaire. En ce sens, elle est une création de la gauche socialiste et démocratique puisqu'elle émane de la Commission de Justice sociale dans l'Education de l'Union sociale ; cette dernière étant un organisme du mouvement socialiste réformiste né dans l'immédiat après-guerre<sup>248</sup>. Cette volonté se traduit par la facilitation de l'accès à la formation (supérieure ou professionnelle) grâce à l'attribution de bourses. En

---

<sup>244</sup> A Genève, le psychologue Edouard Claparède est parmi les premiers à proposer une « orientation professionnelle » conçue comme un processus continu qui doit être intégré à l'école et qui, selon lui, permettrait ainsi de détecter les aptitudes des individus afin de construire une « école sur mesure » (cf. *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale*, Genève, Kündig, 1916). Ce processus continu doit également permettre de « détecter les talents » et de sélectionner les élèves les « mieux doués » scolairement (cf. *L'orientation professionnelle. Ses problèmes et ses méthodes*, Etudes et documents : Série J. – Enseignement n°1, Genève, BIT, 1922).

<sup>245</sup> Cf. Liliane Palandella, *Vive le parascolaire ! Entre l'école et la famille à Genève depuis 1886*, Genève, GIAP, 2006.

<sup>246</sup> Cf. « Lettre au Conseil d'Etat, Genève, 29 mars 1920, AEG DIP 1985 va 5.3.119.

<sup>247</sup> « Il s'est trouvé un groupe d'universitaires mobilisés, d'esprit très "ancien combattant" – il faut lire leur analyse des transformations provoquées par la guerre chez les intellectuels – et très sensible à la fraternisation des classes sociales sous l'uniforme, comme aux carences du commandement et au peu d'instruction de la troupe. Ce groupe lance une campagne pour reconstruire le système d'éducation sur de nouvelles bases. Les "Compagnons" – c'est ainsi qu'ils se désignent, anonymement et collectivement – publient leur manifeste sous le titre : *L'Université nouvelle* (1918). L'idée centrale en est l'école unique. Il s'agit de donner à tous les Français la même formation de base et d'élever le niveau général d'instruction, donc d'allonger cette école unique jusqu'à 14 ans. Concrètement, cela implique l'unification des petites classes des lycées et des écoles primaires, l'allongement des études élémentaires et le raccourcissement des études secondaires, qui commenceraient deux ans plus tard. La dernière année de l'école unique serait une année d'orientation. Et les compagnons écrivent, exprimant déjà le lien communément établi en France au XX<sup>e</sup> siècle entre justice scolaire et justice sociale : "L'école unique résout simultanément deux questions: elle est l'enseignement démocratique et elle est la sélection par le mérite" » (Antoine Prost, *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France*, t. 4 : *L'École et la Famille dans une société en mutation*, Paris, 1981, p. 215).

<sup>248</sup> « Emus par les événements qui suivirent l'Armistice de novembre 1918 et qui suscitèrent dans tout le pays, et durant tout l'hiver, une inquiétude et une agitation générales, quelques citoyens genevois formèrent en 1919, une association qui prit le nom d'Union sociale. Le nom indiquait suffisamment le but général : grouper tous ceux qui, sincèrement, désiraient travailler à une union sur le terrain social, au lieu d'attendre de la lutte la solution des conflits rendus plus aigus par la crise de la guerre » (Brochure « Pour l'Avenir », Genève, avril 1920, AIJFR Fonds Pour l'Avenir, p. 4).

l'occurrence, les promoteurs de la fondation aspirent à ce que le « principe démocratique du droit de chacun à occuper la place qu'il mérite par ses aptitudes soit enfin réalisé »<sup>249</sup>. La volonté d'apaisement social, la crainte de l'attrait que le projet révolutionnaire communiste suite à sa prise de pouvoir en Russie exerce sur les masses ouvrières, conjugués à de véritables aspirations démocratiques dépassant le cadre politique, se mêlent et conduisent à une vision malthusienne de la justice sociale. Cette vision sert de cadre référence et d'horizon d'attente progressistes lors des débats sur la « démocratisation » de l'enseignement secondaire et dans le développement de l'« orientation scolaire » jusqu'aux années 1950.

Bénéficiant rapidement du soutien financier et administratif des autorités politiques et scolaires genevoises<sup>250</sup>, qui sont représentées dans les instances de la Fondation puis menant rapidement une véritable collaboration avec Département de l'Instruction Publique (DIP) via l'introduction du carnet d'aptitudes dans les derniers degrés de la scolarité obligatoire<sup>251</sup>, la Fondation a été le premier lieu d'expérimentation scientifique de l'orientation scolaire – plus que de l'orientation professionnelle. Afin de faciliter l'« orientation professionnelle » et la sélection (ou dépistage) des futurs boursiers<sup>252</sup>, une première version de la procédure d'attribution des bourses est définie et c'est à l'IJJR qu'est confiée la tâche de *sélectionner* les boursiers dans le cadre des activités qu'il mène dans son cabinet d'orientation professionnelle, fondé en 1918 et dirigé par le psychologue Léon Walther<sup>253</sup>. Les tests pédagogiques et psychologiques, rapidement mis en place et exécutés par des membres éminents de l'Institut Jean-Jacques Rousseau (IJJR)<sup>254</sup>, aux côtés de l'enquête sociale et des entretiens, ces derniers visant à jauger du

---

<sup>249</sup> « Circulaire Pour l'Avenir Fondation pour la justice sociale de l'éducation », Genève, avril 1920, AEG DIP 1985 va 5.3.119.

<sup>250</sup> Outre des apports proprement financiers, le DIP décide que les boursiers de la Fondation seront au bénéfice de l'exemption des taxes scolaires dans les établissements d'enseignement secondaire inférieur (cf. Fondation « Pour l'Avenir », *Rapport année 1921*, Genève, Rotogravure SA, mai 1922, AIJJR Fonds Pour l'Avenir, pp. 3-5).

<sup>251</sup> Celui-ci est utilisé dans les classes de 6<sup>e</sup> primaire, de 7<sup>e</sup> du Collège et de l'ESJF et aux premières années de l'École professionnelle et de l'École professionnelle et ménagère (les douze à quatorze ans).

<sup>252</sup> André Oltramare, président de la fondation « Pour l'Avenir », à Jules Mussard, conseiller d'Etat DIP, Genève, 22 novembre 1920, AEG DIP 1985 va 5.3.119 ; Jules Mussard, conseiller d'Etat DIP, à André Oltramare, président de la fondation « Pour l'Avenir », Genève, 4 décembre 1920, AEG DIP 1985 va 5.3.119.

<sup>253</sup> Dès sa création, le cabinet de l'IJJR s'est intéressé aux questions du rapport entre école et profession, et elle en constitue peut-être même l'origine. En mars 1918, une seconde et vaste enquête d'orientation professionnelle préparée par Julien Fontègne (1879-1944), qui joue alors un rôle décisif dans la création du cabinet et qui devient peu après un des grands spécialistes de l'orientation professionnelle en France (cf. Jean-Paul Sauzède, *Astrologie, déterminisme et orientation. De la typoscomie d'Adolphe Ferrière à l'orientation assisté par ordinateur : quelle est la place du sujet dans son orientation*, thèse en Sciences de l'éducation, Université de Lumière Lyon II, 1995, pp. 56 et 97), est lancée avec l'accord du DIP. Un questionnaire portant sur la profession des pères et des mères et sur les préférences exprimées des élèves pour les métiers est adressé à toutes les classes de l'école primaire genevoise. Cherchant les facteurs quant au choix du métier par les enfants par rapport à celui des parents, les résultats de l'enquête révèle surtout le hiatus béant qui existe entre la structure par secteur d'activité de la population active et les souhaits de métier exprimés par les enfants. Par exemple, 25% des élèves garçons âgés de 9 à 14 ans déclarent vouloir devenir mécanicien alors que seulement 1% désirent être maçons. Ces résultats achèvent de convaincre les membres de l'IJJR de l'urgence d'une véritable « orientation professionnelle » à Genève (cf. M. Chavannes et H. Jezler, « Le choix d'une profession », *L'Intermédiaire des Educateurs*, n°64-67, janvier-avril 1919, pp. 25-36 ; cf. « Statistique du choix de la profession de l'école primaire à Genève », s.l., s.d., AIJJR Fonds général FG 1 D).

<sup>254</sup> Parmi ceux-ci, signalons notamment : Edouard Claparède, Pierre Bovet et Jean Piaget (cf. « Procès-verbaux des séances du Conseil de la Fondation Pour l'Avenir de 1920 à 1928 », Genève, AIJJR Fonds

« caractère » et du niveau « moral » des candidats, ont pour but explicite de sélectionner (i.e. orienter professionnellement) bien qu'au demeurant, les notes et les appréciations des bulletins scolaires constituent le premier critère de sélection<sup>255</sup>. La sélection ne dérange alors pas. Elle est même perçue comme naturelle en vertu des trois préceptes qui guident le tri des boursiers : nécessaires matériellement, méritants scolairement et talentueux intellectuellement ; ceci selon un dosage variable de cas en cas. De toute manière, la Fondation ne peut aider tous les enfants des classes populaires au regard de ses moyens financiers, ce qui l'oblige, de fait, à une sélection. Cependant au sein du Conseil de la Fondation, deux tendances se dessinent dans le contexte de la crise sociale, politique et économique de l'Entre-deux-guerres. La première veut le renforcement de la sélection et continue de percevoir l'« orientation professionnelle » selon cette optique. La seconde paraît prête à répondre d'abord à un besoin d'ordre social et tend à adoucir la sélection des boursiers : elle consiste à ne plus seulement aider les « mieux doués » mais d'élargir cette aide à tous les élèves méritant scolairement mais privés des ressources économiques<sup>256</sup>.

Pour autant, on observe que la grande majorité des candidats qui passent la sélection du concours ne se dirige pas vers les filières de formation professionnelle, mais vers celles qui débouchent sur des études « longues » ou du moins d'une certaine longueur<sup>257</sup>. Si l'ambition des dirigeants de la fondation (universitaires, membres de l'IJRR et politiques de la gauche modérée au centre-gauche)<sup>258</sup> est de trouver le « génie »<sup>259</sup> caché dans les classes populaires, l'analyse du soutien financier concret montre que les boursiers accédant à l'Université sont l'exception : une dizaine de cas sur plus d'une centaine en quinze ans d'activité. De fait, ce soutien porte avant tout sur des parcours dans les degrés des enseignements secondaires inférieur et supérieur. Marqué du sceau de la crainte de la formation d'un prolétariat intellectuel, sentiment que ne partage pas André Oltramare, les membres de la Fondation cherchent continuellement à améliorer l'orientation – sélection – des candidats. Mais là encore, les résultats obtenus après quinze ans d'activités ont de quoi dissiper cette crainte. En effet, le nombre d'années d'études subventionnées concerne principalement l'enseignement secondaire. En effet, 57% des années boursiers appartiennent à la filière du secondaire supérieur (Collège et ESJF), 10% au secondaire inférieur (Collège moderne et Ecole professionnelle et ménagère), 23% au secondaire post-obligatoire professionnel (Ecole

---

Pour l'Avenir). En effet, c'est à partir de 1918 que l'orientation professionnelle commence à se développer à Genève avec la création du premier cabinet d'orientation professionnelle à l'IJRR. En tant que champ d'application de la psychologie expérimentale et plus particulièrement de la psychotechnique, elle se présente comme un nouveau terrain scientifique à investir. C'est ce que fait l'IJRR qui apparaît sans conteste comme le centre névralgique des activités menées dans ce domaine par le développement de nombreuses recherches et par la mise sur pied de plusieurs enseignements.

<sup>255</sup> *La Fondation « Pour l'Avenir ». Enquête sur les résultats de 15 ans d'activité*, Genève c.a. 1938, AIJRR Fonds Pour l'Avenir, p. 75.

<sup>256</sup> *Ibid.*, p. 12.

<sup>257</sup> *Ibid.*, pp. 34-42

<sup>258</sup> Pour autant, le projet rassemble des individus d'horizons fort différents et des grands noms de la Genève du XX<sup>e</sup> siècle puisqu'on y retrouve des personnalités appartenant au DIP (Emmanuel Duvillard, Jules Dubois, Albert Malche, Etienne Chennaz, l'inspectrice Dompartin, les professeurs du Collège (William Rappard) et des professeurs de l'université (Eugène Pittard)), des membres de l'IJRR comme Edouard Claparède et Pierre Bovet, mais aussi la féministe Emilie Gourd, des artistes, ainsi que des pasteurs et des banquiers, tous signataires en soutien au projet (« Circulaire Pour l'Avenir Fondation pour la justice sociale de l'éducation », Genève, avril 1920, AEG DIP 1985 va 5.3.119).

<sup>259</sup> *La Fondation « Pour l'Avenir ». Enquête sur les résultats de 15 ans d'activité*, Genève c.a. 1938, AIJRR Fonds Pour l'Avenir, p. 77.

de Commerce et Ecole des arts et métiers), alors que l'Université et le Polytechnicum ne représentent que 5,5% des années financées. On voit donc que l'effort de la fondation porte en priorité sur la filière du secondaire supérieur et, inversement, que ses investissements dans des études de niveau universitaire apparaissent marginales : quatre licences pour les hommes et un doctorat (ès Sciences physiques) pour une femme, notons-le. Les destinations professionnelles connues pour les anciens boursiers confirment d'ailleurs cette orientation et l'arrêt des études, en règle générale, au niveau du secondaire (Tableau 9).

**Tableau 9 : Destinations par catégories socioprofessionnelles des boursiers de la fondation Pour l'Avenir, canton de Genève, 1921-1936<sup>260</sup>**

	hommes		femmes		total	
<b>Ouvriers qualifiés</b>	16	30%	3	7%	19	20%
<b>Employés (commerce, banque, administration)</b>	17	32%	23	53%	40	42%
<b>Cadres et professions intermédiaires (enseignants, journalistes)</b>	12	23%	11	26%	23	24%
<b>Cadres supérieurs et professions libérales</b>	7	13%	1	2%	8	8%
<b>Sans</b>	1	2%	5	12%	6	6%
<b>total</b>	53	100%	43	100%	96	100%

Outre la différence traditionnelle entre hommes et femmes concernant les catégories « employés » et « ouvriers qualifiés », il est à noter que les cadres et professions intermédiaires renvoient essentiellement (19 sur 23) à l'enseignement public, primaire (femmes) et secondaire (hommes), c'est-à-dire au service de l'Etat. Au sein des cadres supérieurs, les artistes (peintre, musiciens) sont largement surreprésentés, ce qui démontre indirectement l'inaccessibilité structurale pour les boursiers, eu égard à leur origine sociale basse, à des formations supérieures réellement prestigieuses (droit ou médecine par exemple).

L'activité de la Fondation « Pour l'Avenir » trace déjà les tendances à venir sur les procédés d'orientation scolaire qui prendront véritablement formes au lendemain de la Seconde Guerre mondiale. Néanmoins, elle reste marquée par les idées comprises comme « progressistes » de l'époque en la matière : l'acceptation du principe de sélection au service d'un idéal méritocratique et d'une conception à la fois innéiste et inégalitaire des talents fondant une hiérarchie sociale légitime. En outre, elle ne s'adresse qu'à une population d'élèves issus des classes populaires pour pallier aux insuffisances de leur situation économique.

Ce qui n'avait été qu'une initiative privée à l'action limitée va servir de matrice, non seulement à la nouvelle politique des bourses d'Etat de l'enseignement secondaire octroyées dès 1925<sup>261</sup>, mais surtout à un projet beaucoup plus ambitieux de généralisation de l'orientation (i.e. sélection) scolaire des élèves les plus « doués » de condition modeste. Une sélection qui passe nécessairement par la refonte d'une partie importante du système scolaire au niveau de l'enseignement secondaire inférieur et de la fin de la l'école primaire (scolarité obligatoire). Fondateur et premier président de « Pour l'Avenir », André Ultramare, devenu le premier conseiller d'Etat socialiste en charge du

<sup>260</sup> *Ibid.*, pp. 39, 43-45 et 55.

<sup>261</sup> Cf. supra chapitre 8.

DIP en 1924, est le concepteur de ce nouveau projet qui reprend à grande échelle l'objectif de la fondation en cherchant à le systématiser dans l'école<sup>262</sup>.

Parce que, selon lui, « la formation de l'élite par une exacte sélection des mieux doués est la base [naturelle] de toute démocratie »<sup>263</sup>, André Oltramare est le premier à Genève à vouloir instaurer une orientation à caractère « scolaire »<sup>264</sup>. Bien que son projet initial d'école moyenne unique de deux ans se soit finalement réduit à celui d'une école moyenne d'une seule année, principalement pour les garçons, le but reste le même : il s'agit « d'offrir à tous les moyens d'une orientation professionnelle claire et décisive au sortir de l'école primaire »<sup>265</sup>. Ainsi, la sélection scolaire est élevée au rang de principe socio-politique nécessaire au bon fonctionnement social ; l'efficacité du fonctionnement social dépendant de l'efficacité du fonctionnement scolaire ; ceci procédant d'une vision de la société comme naturellement hiérarchisée avec une élite dirigeante. Sorte de loterie biologique dans la distribution de l'intelligence (la théorie du « don »), la sélection des « biens doués » vise potentiellement à une recomposition de l'élite sociale sur une base neutre et exacte, c'est-à-dire la construction d'une sélection « scientifique », notamment avec l'aide d'experts externes à l'école : médecins et surtout psychologues. Parallèlement, le seul critère social retenu pour combattre l'inégalité dont serait victime les enfants doués de milieu modeste est celui du manque économique qui interdit l'accès à l'enseignement secondaire (Collège), qui reste payant.

Cependant, cette systématisation de « l'orientation professionnelle » n'est pas complète. Le projet conserve malgré tout certains traits structurels de l'organigramme scolaire et comme dans le cas de « Pour l'Avenir », les élèves concernés restent ceux des classes populaires, évidemment majoritaires. En effet, si le projet présenté au Grand Conseil réduit la structure ternaire du système d'enseignement, il conserve néanmoins le principe d'une dualité minimale dans le cadre de la scolarité obligatoire : la 6<sup>e</sup> année primaire est commune pour tous les élèves avec des classes fortes, la 7<sup>ème</sup> latine est certes supprimée, mais la 6<sup>e</sup> du Collège (avec laquelle commencerait l'apprentissage du latin) est conservée parallèlement à l'année de la nouvelle « école moyenne ». Alliant volonté de réforme au nom de l'efficacité sociale – à chacun sa place selon ses capacités et son mérite scolaire – et rationalisation de l'enseignement par l'homogénéisation des publics ainsi que l'articulation raisonnée des programmes d'études entre les ordres d'enseignement (primaire et secondaire inférieur), la refonte partielle du système d'enseignement voulue par le socialiste André Oltramare, conseiller d'Etat en charge du DIP, exclut toute augmentation de la durée de l'école obligatoire à plein temps d'une année (de 14 à 15 ans) pour des raisons budgétaires. Ainsi, le premier cycle moyen « d'orientation » serait établi sur une seule année et servirait notamment à distribuer les bons élèves soit vers la filière des écoles professionnelles (l'Ecole des arts et métiers et l'Ecole supérieure de commerce), soit vers les filières non latines du Collège ou de l'ESJF. Les élèves « bien doués », et d'abord ceux d'origine populaire de l'école primaire sont déjà regroupés depuis 1926 dans des 6<sup>ème</sup> B fortes, rebaptisées pour l'occasion

---

<sup>262</sup> Sur les idées d'André Oltramare et son projet de « démocratisation des études » au niveau politique et législatif, Charles Magnin, *Le parlement genevois et l'égalité d'accès à l'instruction, 1885-1950*, thèse en Lettres, Université de Genève, 1997, pp. 200-223.

<sup>263</sup> Cité par Charles Magnin, *Le parlement genevois et l'égalité d'accès à l'instruction, 1885-1950*, thèse en Lettres (Département d'Histoire générale), Université de Genève, 1997, p. 208.

<sup>264</sup> Cette expression n'est jamais utilisée dans les sources, et le terme « orientation » reste synonyme de sélection, au sens large.

<sup>265</sup> André Oltramare, conseiller d'Etat DIP, « Exposé fait en conférence plénière du secondaire », Genève, février 1927, AEG DIP 1985 va 5.3.328, p. 4.



« classes spéciales »<sup>266</sup>, mais qui, pour atteindre le but visé, doivent pouvoir être ensuite dirigés vers la filière latine de l'enseignement secondaire supérieur (Collège et ESJF), écoles qui avec le projet d'école moyenne ne comprendraient plus, pour les garçons, que les six ans d'études du latin nécessaires pour se présenter aux examens de maturité. Ainsi, le premier cycle court d'un an de l'école moyenne organiserait une première articulation, limitée et encore un peu implicite, entre orientation scolaire et orientation professionnelle. En effet, cette année d'école moyenne devait permettre aux élèves de se répartir entre l'apprentissage et le secondaire inférieur à caractère généraliste ou professionnel :

La première année des diverses écoles secondaires parachèvera désormais le cycle primaire. Dès l'année suivante, c'est-à-dire dès leur 15<sup>e</sup> année, les élèves répartis dans les filières qui correspondent le mieux à leurs aptitudes et à leurs intentions, commenceront les études qui les conduiront soit au seuil de la vie universitaire, soit au diplôme de fin d'apprentissage. De cette manière, les études générales et techniques seront plus approfondies puisqu'elles s'étendront sur une année de plus sans qu'un effort supplémentaire soit exigé des élèves. [...] Les élèves auront plus de temps pour leurs travaux personnels, les exercices physiques et pour des enseignements facultatifs grâce auxquels ils pourront faire l'épreuve de leurs goûts et de leurs aptitudes et s'orienter professionnellement<sup>267</sup>.

Le projet vise donc à organiser une meilleure répartition des élèves en fonction de leurs aptitudes et de leurs « performances » scolaires, même si l'on s'aperçoit dans les deux cas que les enfants de la bourgeoisie ne sont pas concernés. Le fait que l'école moyenne devait appartenir à l'ordre de l'enseignement primaire relève de la volonté du conseiller d'Etat socialiste d'assurer la gratuité de cette école, afin de la rendre accessible aux familles ouvrières car, jusqu'alors, l'enseignement secondaire reste soumis aux taxes d'écolage.

Les acteurs décisifs de la sélection scolaire restent les enseignants : les instituteurs pour les deux derniers degrés du primaire et les enseignants secondaires pour la première année d'orientation. En outre, la revendication de la gratuité de la première année du Collège – faisant partie du cursus obligatoire – est mise sous le boisseau par André Ultramare afin de ne pas effrayer les députés en temps de difficultés budgétaires chroniques de l'Etat cantonal. Ce qui a pour effet de rendre un peu illusoire le caractère systématique de l'accès des enfants « bien doués » à la voie des études supérieures parce qu'en définitive, le projet ne règle pas ce que ses promoteurs comprennent comme le principal obstacle à cet accès aux études supérieures : l'inégalité économique<sup>268</sup> ; même si la modification radicale qu'Ultramare a opérée dès 1925 dans le mode d'attribution des bourses d'Etat alliée à une politique d'exemption des écolages pallient indirectement et pour partie ce manque. Cependant, comme l'accès à la filière classique du Collège ne concerne qu'une minorité des enfants, l'« orientation » de cette école moyenne courte

---

<sup>266</sup> Et les classes spéciales accueillant les élèves « anormaux » de l'école primaire devaient être rebaptisées « classes Pestalozzi ».

<sup>267</sup> MGC, Annexes, Genève, 1927, p. 357.

<sup>268</sup> Ainsi, Max Hochstaetter, administrateur de l'IJRR et maître à l'Ecole professionnelle, relève que dans le système d'enseignement tel qu'il existe alors « il est regrettable d'avoir pour les enfants du même âge, des classes qui sont les unes payantes et les autres gratuites. L'orientation scolaire et professionnelle en est viciée. La situation sociale et financière des parents intervient, alors que seules les capacités individuelles devraient servir de critère » (*La Réforme scolaire de 1927. Pour éclairer l'opinion publique*, Genève, 1927. Rapport présenté à la Société pédagogique genevoise (séance publique et contradictoire du 5 octobre 1927), AEG DIP 1985 va 5.3.579).

devait marquer un progrès. En dépit du fait qu'on continue à dire que le jugement des parents reste souverain en matière d'orientation, la réforme porte malgré tout la potentialité d'une remise en cause de l'accès des enfants issus de milieux favorisés à ces mêmes études dans les cas où ils se révéleraient médiocres ou très moyens. Eventualité que la droite politique et la bourgeoisie ne peuvent ni accepter, ni même envisager.

Malgré une tentative pour montrer que la réforme n'engendrerait aucun coût supplémentaire et, la consultation des différentes écoles concernées (des degrés enfants, primaires et secondaires, voire même universitaires), le projet est mis sur la touche après de longues et âpres discussions tant au sein des milieux professionnels concernés (enseignants) que dans la commission du Grand Conseil chargée de l'examiner. Par ailleurs, ces débats débordent largement sur la scène publique par voie de presse<sup>269</sup>. Après une timide tentative de relance du projet en 1928-1929 par le radical Albert Malche, qui a succédé à André Oltramare à la tête du DIP<sup>270</sup>, celui-ci réapparait néanmoins en 1931 sous une forme édulcorée. Selon la volonté du conseiller d'Etat chargé du DIP, le radical Paul Lachenal, ce nouveau projet répond au seul et strict besoin de coordination des programmes pour faciliter la transition des élèves entre le primaire et le secondaire, devenu nécessaire tout en maintenant au maximum la structure existante. Après plusieurs remaniements et un bref retour en 1940<sup>271</sup>, le projet d'« école moyenne » est facilement enterré au Grand Conseil par les partis bourgeois pour dix ans<sup>272</sup>.

#### *L'orientation professionnelle entre dans le système d'enseignement (1928-1945)*

La destination des élèves dans le système d'enseignement et dans le système économique au sortir de l'école obligatoire constitue un problème dont on commence alors à se préoccuper sérieusement, tant pour des raisons internes à l'enseignement obligatoire que pour des raisons liées aux difficultés de la conjoncture économique dans l'Entre-deux-guerres. La notion d'orientation, alors qualifiée uniquement de « professionnelle » alors qu'elle relève bien à la fois du scolaire et du professionnel, explique pour moitié – la volonté d'accroître la productivité par une plus grande rationalisation de l'organisation du travail (« taylorisme ») constituant l'autre facteur – le développement du secteur institutionnel de l'orientation professionnelle dès le début des années. En effet, comme le montre Astrid Thomann, c'est également à partir de la fin des années 1920 qu'intervient la première tentative de réunir au niveau du canton de Genève les différents organismes privés s'occupant d'orientation professionnelle.

---

<sup>269</sup> Cf. Marie-Laure François et Philippe Schwed, *Le Cycle d'orientation dans l'enseignement secondaire genevois. Histoire d'une idée pédagogique 1927-1962*, Commission d'Etude Permanente du Cycle d'orientation (CEPCO), cahier n°1, Genève, 1969, pp 14-17.

<sup>270</sup> Ce nouveau projet se voulait beaucoup plus ambitieux et tentait d'introduire les critiques qu'il avait faite à Oltramare quant au projet de 1927 : « Si j'ai bien compris le schéma que vous avez esquissé, l'école primaire comprendrait 5 années d'études ; l'école moyenne, trois ; la scolarité obligatoire s'étendrait jusqu'à 15 ans révolus » (Durand, directeur des écoles secondaires rurales, à Albert Malche, conseiller d'Etat DIP, Genève, 1<sup>er</sup> novembre 1929, AEG DIP 1985 va 5.3.328).

<sup>271</sup> Charles Magnin, *Le parlement genevois et l'égalité d'accès à l'instruction, 1885-1950*, thèse en Lettres (Département d'Histoire générale), Université de Genève, 1997, p. 24.

<sup>272</sup> Marie-Laure François et Philippe Schwed, *Le Cycle d'orientation dans l'enseignement secondaire genevois. Histoire d'une idée pédagogique 1927-1962*, Commission d'Etude Permanente du Cycle d'orientation (CEPCO), cahier n°1, Genève, 1969, p. 17-21

En 1928, à l'initiative de la Commission Romande de Rationalisation (CRR)<sup>273</sup>, un rapprochement entre l'Institut Jean-Jacques Rousseau (IJJR) et son cabinet d'orientation professionnelle, le cabinet d'orientation professionnelle de l'Association Suisse pour l'Organisation Rationnelle du Travail (ASORT)<sup>274</sup>, dirigé par Hugo Heinis, est tenté afin de créer un institut de psychotechnique, en parallèle à celui que la CRR vient d'ouvrir à Bienne<sup>275</sup>. C'est l'Office Privé des Apprentissages (OPA)<sup>276</sup> qui organise la réunion des parties au mois de juin, après un cycle de trois conférences sur la psychotechnique. L'objectif déclaré du projet d'institut est de favoriser l'orientation et la sélection professionnelles au service d'une organisation plus rationnelle du travail. Cependant, la volonté de l'OPA d'imposer Hugo Heinis<sup>277</sup> pour diriger la section d'orientation

---

<sup>273</sup> Association « patronale » puissante en Suisse romande à la fois farouchement anti-étatiste, anti-fiscaliste et ultra-libérale, dont 50 % des affiliés viennent du canton de Genève (cf. Marc Leimgruber, *Taylorisme et management en Suisse romande (1917-1950)*, Lausanne, Editions Antipodes, 2001, pp. 50-51, 73-75).

<sup>274</sup> Créée en 1922 à l'initiative du directeur de l'Office genevois de l'Industrie dirigé par Paul Rudhart, l'ASORT émane des milieux économiques et de la formation professionnelle, comme l'indique le fait qu'elle vit du financement privé. Son activité est payante et se porte autant vers l'orientation professionnelle des apprentis sur demande des parents à titre privé que vers la sélection professionnelle selon les mandats confiés par les entreprises. L'ASORT semble connaître un certain succès puisque dès 1924 elle fonde son propre cabinet d'orientation professionnelle et se passe définitivement des services de celui de l'IJJR (cf. Pierre Bovet, *Vingt ans de vie. L'Institut J. J. Rousseau de 1912 à 1932*, Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé, 1932, pp. 110-115).

<sup>275</sup> Cf. Marc Leimgruber, *Taylorisme et management en Suisse romande (1917-1950)*, Lausanne, Editions Antipodes, 2001, pp. 78-79.

<sup>276</sup> A l'instar de l'Union sociale, l'OPA trouve son origine dans les préoccupations sociales du lendemain de la Première Guerre mondiale. Fondé en février 1919 sur l'initiative de l'Union des femmes avec le concours du Bureau de Bienfaisance (i.e. philanthropie) et l'appui financier de Pro Juventute, l'OPA se nomme d'abord Office central des apprentissage avant de changer de nom en 1927. Bénéficiant d'un soutien financier tant public que privé, sa mission consiste à assurer l'insertion économique des enfants des classes populaires par la valorisation et l'incitation à l'apprentissage. Le public visé est donc celui des adolescents, hommes et femmes, qui quittent l'école au sortir de la scolarité obligatoire. Les services de l'OPA sont gratuits et consistent, d'abord, en une information sur les places d'apprentissage disponibles, ensuite, en des entretiens de placement (plus de 15'000 sont réalisés entre 1919 et 1938) et, enfin, en un examen d'aptitude (psychotechnique) via le cabinet d'orientation professionnelle de l'IJJR puis le cabinet d'Hugo Heinis (ASORT) à partir des années 1930 (cf. Office privé des apprentissages de Genève, *Dix-neuvième rapport, 1938*, Genève, Imprimerie et lithographie Sonor SA, 1939 ; cf. également Liliane Fazan, *La politique de l'apprentissage à Genève, de 1892 à 1930 (de la première loi genevoise à la première loi fédérale sur la formation professionnelle)*, mémoire de licence en Histoire économique et sociale, Université de Genève, 1981, pp. 130-135).

<sup>277</sup> Cet échec retarde quelque peu l'ouverture de l'Institut psychotechnique de Genève, dont la section d'« orientation professionnelle » est effectivement confiée à Hugo Heinis. Cette section constitue un des trois services offerts aux entreprises avec les sections appelées « organisation psychotechnique du travail » et « médicale » (*Circulaire d'information de la CRR et de la Fondation suisse pour la psychotechnique*, Genève, 18 octobre 1929, AIJJR). Pourtant, cette collaboration cesse après quelques années. Dès lors Hugo Heinis continue ses activités de son côté en sollicitant le soutien, notamment financier, de l'État cantonal (1932). Ceci n'empêche nullement l'OPA ainsi que l'Etat, qui le subventionne, d'envoyer à cet Institut nombre d'adolescents pour des examens (R. Brustlein, *Rapport sur l'Office Privé des Apprentissages pour 1932-1933*, Genève, AEG DIP 1985 va 5.3.306). Quant à Hugo Heinis, il prône une « orientation démocratique » au nom du droit de chaque individu « à choisir la profession pour laquelle il est fait », c'est-à-dire une orientation « rationnelle et scientifique ». Une telle sélection lui apparaît d'autant plus nécessaire qu'elle est à ses yeux responsable tant du bon fonctionnement de la société que du bonheur individuel. L'orientation repose sur des fondements essentiellement psychologiques. Il défend l'idée que tout individu devrait bénéficier d'un suivi d'orientation professionnelle durant toute sa scolarité en trois étapes : une préorientation à l'école, puis une orientation et enfin un placement.

professionnelle, ajouté au contentieux avec l'IJJR au sujet de la méthode Bisski<sup>278</sup>, se heurte au refus d'Edouard Claparède parce que celui-ci tient à ce que son collègue Léon Walther soit au minimum associé comme co-directeur<sup>279</sup>.

Toujours à la fin des années 1920, une Commission d'étude est constituée par le Conseil d'Etat en vue de la création d'un Office de l'enfance qui devrait avoir pour premières tâches l'orientation scolaire et l'orientation professionnelle. En effet, des examens individuels et collectifs par degrés (à la fin du primaire et au début du secondaire) sont envisagés ainsi qu'une importante activité d'information à destination tant des enseignants que des parents. Avec les années, les projets se multiplient. Il est notamment question de créer un service d'« orientation professionnelle » au sein de l'Office. En décembre 1932, une Commission d'orientation professionnelle est mise sur pied. Cette nouvelle initiative n'est sans doute pas étrangère à la nouvelle loi fédérale qui, par l'intermédiaire de l'Office Fédéral [national] de l'Industrie des arts et métiers et du travail (OFIAMI), alloue des subventions aux services d'orientation professionnelle. Consultant pour tout ce qui touche à l'orientation professionnelle dans le canton, le service est pensé comme essentiellement scolaire car déployant son activité à l'intérieur de l'école, en particulier avec la collaboration des enseignants que l'on envisage de solliciter abondamment. En revanche, une méfiance s'exprime envers l'intrusion des psychologues et des examens psychologiques dans l'école. Leur intervention et leur usage doivent rester l'exception. Quant au public visé, il est clair que le service projeté s'adresse prioritairement, pour ne pas dire exclusivement, aux élèves qui s'orientent vers l'apprentissage au sortir de l'école obligatoire<sup>280</sup>, soit une minorité des enfants issus des classes populaires puisque la majorité entre alors directement sur le marché du travail et se forme « sur le tas »<sup>281</sup>.

Le caractère sélectif de cette « orientation professionnelle » ne dérange pas outre mesure le co-directeur de l'IJJR et directeur des écoles primaires, Robert Dottrens. Celui-ci préconise d'ailleurs de s'inspirer du système de sélection des boursiers de la fondation privée « Pour l'Avenir » (psychotechnique, fiches d'aptitudes des enseignants, etc.) qui subventionne après concours les études d'enfants « bien doués » de milieux modestes. En revanche, il défend le recours et l'utilité de l'orientation professionnelle dans le système d'enseignement afin d'éviter les erreurs d'aiguillage et de pratiquer « d'une manière aussi parfaite que possible la sélection des élèves à l'entrée de l'enseignement secondaire »<sup>282</sup>. Ainsi, Robert Dottrens commence à différencier la sélection professionnelle de la question de la sélection scolaire. Sa vision de l'orientation professionnelle se résume, à l'instar de ses contemporains, à empêcher que les élèves

---

<sup>278</sup> La méthode « Bisski » utilisée notamment par l'Institut psychotechnique de Zurich est alors sujette à caution. Généralement, les psychologues de l'IJJR y sont violemment opposés parce qu'ils la réfutent comme non scientifique. Richard Meili, soutenu par Edouard Claparède, la traite de « charlatanisme » et propose donc de rompre purement et simplement avec tous ceux qui l'emploient (Richard Meili à Pierre Bovet, directeur de l'IJJR, Genève, 8 septembre 1928, AUG 1987/6/15).

<sup>279</sup> Procès-verbal de l'Office Privé des Apprentissages, Genève, 7 juin 1928, AUG 1987/6/14.

<sup>280</sup> Le règlement d'application de la loi cantonale sur l'Office de l'enfance qui est promulgué le 8 janvier 1938 reprend, concernant le Service d'orientation professionnelle et, maintenant, des apprentissages, l'essentiel de ces lignes directrices (art. n° 29, 32, 33 et 54).

<sup>281</sup> En effet, à Genève entre 1940 et 1950 environ, soit avant l'arrivée massive d'ouvriers immigrés, les ouvriers dits qualifiés, donc en règle générale au bénéfice d'une formation professionnelle certifiée, ne représentent au mieux que 35 à 40% de ce type de main-d'oeuvre (Service cantonal de la statistique, *Recensements fédéraux de la population de 1850 à 1980 : rétrospective statistique, études et documents*, n°10, Genève, avril 1987, p. 114).

<sup>282</sup> Robert Dottrens à Paul Lachenal, conseiller d'Etat DIP, Genève, 17 janvier 1934, AEG DIP 1985 va 5.3.352.

s'engagent dans des voies que la conjoncture économique condamne d'emblée. Cependant, parce qu'il comprend la question de l'orientation professionnelle comme étant de caractère social, il ne s'en remet pas à la seule science pour définir la place des individus dans l'ordre social.

Une fois le service d'orientation professionnelle de l'Office de l'enfance créé à Genève (1934) et après une année d'activité, il apparaît nécessaire de fixer les modalités de collaboration entre les différents services publics (Office des apprentissages du Département du Commerce et de l'Industrie, Bureau cantonal de placement, IJJR) et privés (OPA, Institut d'orientation professionnelle d'Hugo Heinis) du canton. L'IJJR s'en tient à sa position d'institution universitaire en n'étant à la recherche que de quelques cas pour les besoins de la formation scientifique des étudiants et de l'expérimentation<sup>283</sup>. Une répartition des tâches en matière d'orientation professionnelle se dessine néanmoins. L'IJJR est disposé à fournir des examens pour les professions « intellectuelles » (carrières « libérales »), les moins nombreuses et les plus prestigieuses, et l'Institut d'orientation professionnelle d'Hugo Heinis s'occuperait alors des seules professions « manuelles »<sup>284</sup>.

Peut être à cause des conflits de compétence et des problèmes inévitables de concurrence entre les deux instituts<sup>285</sup>, le déficit d'une véritable organisation reste évident pour la majorité des acteurs s'occupant de l'« orientation professionnelle » à Genève. En effet, les moyens du Service d'orientation professionnelle et des apprentissages de l'Office de l'enfance sont limités. La systématisation des procédures (questionnaire, entretien, examen psychologique) et la création d'un service de placement font défaut, et, en tous les cas, l'orientation professionnelle concerne avant tout les élèves que l'on destine à l'apprentissage et à la formation professionnelle au sortir de l'école obligatoire. En outre, il semble que les autorités soient divisées sur la voie à suivre. Le DIP appuie ces revendications pour une meilleure organisation sous un patronage public alors que le Département de l'Industrie et du Commerce estime qu'elles ne sont pas urgentes et que rien ne peut se faire sans le concours des organisations professionnelles. En outre, le caractère scientifique des procédés d'orientation professionnelle est discuté, y compris parmi leurs promoteurs, ce qui affaiblit leur position. Pour les autres élèves, le libre choix parental demeure dans la mesure des moyens matériels des familles et des résultats scolaires des enfants (promotion par les notes) comme satisfaisant aux conditions d'accès aux différentes écoles secondaires à plein temps.

Dans la période qui suit l'échec politique de 1927 concernant la création d'une école moyenne courte, quelques initiatives et expériences isolées en matière d'orientation scolaire se concrétisent, bien que du point de vue terminologique, on parle le plus souvent d'« orientation professionnelle » – en référence au point d'aboutissement des cursus scolaires –, elle-même divisée en orientation des professions dites « intellectuelles » et « manuelles ». Cette distinction est totalement déterminée par le système d'enseignement genevois divisé en trois parties dont la voie élitiste est quasi hermétique. Respectant donc la structure ternaire du système, ces expériences d'orientation scolaire sont faites dans les classes de la fin de l'école primaire et au Collège, mais elles y restent circonscrites. Surtout elles ne posent jamais vraiment le

---

<sup>283</sup> Procès-verbal de la réunion de l'Office de l'enfance (DIP), Genève, 18 janvier 1935. AEG DIP 1985 va 5.3.352.

<sup>284</sup> Hugo Heinis à l'IJJR, Genève, décembre 1933, AEG DIP 1985 va 5.3.352.

<sup>285</sup> Cf. les plaintes d'Hugo Heinis en 1935 et 1936 : AEG DIP 1985 va 5.3.352.

problème de l'orientation en tant qu'accès depuis l'école primaire publique vers la voie des études supérieures, chemin de la formation des élites sociales.

En 1927, Pierre Bovet, directeur de l'IJRR, soumet au conseiller d'Etat en charge du DIP, le radical Albert Malche, la proposition de faire passer le test combiné de l'Institut d'orientation professionnelle de Barcelone<sup>286</sup> aux élèves de l'école secondaire, après l'avoir testé, semble-t-il, à l'école primaire, à l'Ecole professionnelle et ménagère et aux Cours professionnels<sup>287</sup>. Deux ans plus tard, en 1929, Pierre Bovet toujours propose une enquête de l'IJRR à l'intérieur de l'école car, à son avis, « celle-ci [l'orientation scolaire] ne peut se faire nulle part de manière aussi satisfaisante »<sup>288</sup>. S'adressant aux enfants de l'école primaire, l'enquête, visiblement élaborée par le psychologue Richard Meili, est conséquente, puisqu'elle consiste à la fois en un recueil de renseignements scolaires et médicaux et en un examen psychologique. La procédure consiste d'abord à identifier les enfants qui auraient besoin d'un examen collectif, puis de déterminer ceux qui nécessitent un examen individuel. Enfin, s'il est constaté « un désaccord entre la profession indiquée par l'enfant et ses qualités physiques et psychiques, ou si l'enfant n'a pas de préférence pour une profession plutôt que pour une autre », il est prévu de conseiller « aux parents de faire passer à l'enfant un examen d'orientation à l'Institut J.-J. Rousseau »<sup>289</sup>. Après avoir consulté la conférence des directeurs des écoles primaires, et comme le délai imparti est trop court pour que le projet puisse encore se réaliser avant la fin de l'année scolaire, le conseiller d'Etat en charge du DIP propose de le reporter à l'année suivante pour le tenter dans quelques écoles et de l'adresser plus particulièrement aux nouvelles classes de 7<sup>e</sup> primaires, dites de « préapprentissage », qui viennent d'être créées à l'école du Grütli (1929). Outre la limitation de son champ d'investigation, l'enquête se retrouve ainsi confinée aux seuls élèves de la fin du primaire, soit ceux destinés, au mieux, à l'entrée en apprentissage<sup>290</sup>. Cependant, comme dans l'intervalle l'IJRR, organisme jusque-là privé, est devenu un Institut des Sciences de l'Education rattaché pour partie à la Faculté des Lettres de l'Université de Genève<sup>291</sup>, le projet est abandonné.

Parallèlement, la commission interne au DIP créée par le conseiller d'Etat (DIP) Albert Malche et chargée « de réformer complètement la 7<sup>e</sup> année primaire » mène quelques mois auparavant une enquête d'orientation professionnelle, mais de taille limitée. Présidée par le directeur de l'enseignement primaire et ancien instituteur Albert Atzenwiler, la commission, qui comprend notamment les directeurs d'écoles primaires Emmanuel Duvillard et Robert Dottrens ainsi que quatre instituteurs et quatre maîtres de travaux manuels, procède à une enquête d'orientation professionnelle « auprès de 134 élèves [garçons] fréquentant les classes de 7<sup>e</sup> primaire pendant l'année scolaire 1928-1929 ». Malgré l'étroitesse de l'échantillon, l'enquête montre clairement que seul un petit tiers des élèves se destine à passer à l'Ecole professionnelle ou à devenir employé de commerce et que tous les autres visent un apprentissage ou une entrée directe sur le

---

<sup>286</sup> Le test est entièrement écrit et contient des questions sur le sens des mots, sur les séries de nombres, de logique, de langage (sens des phrases) et de catégorisation (éléments, objets).

<sup>287</sup> Pierre Bovet, directeur IJRR, à Albert Malche, conseiller d'Etat DIP, Genève, 15 octobre 1927, AIJRR FG correspondance de la direction.

<sup>288</sup> Pierre Bovet, directeur IJRR, à Albert Malche, conseiller d'Etat DIP, Genève, 25 avril 1929, AIJRR FG correspondance de la direction.

<sup>289</sup> *Ibidem*.

<sup>290</sup> Albert Malche, conseiller d'Etat DIP, à Pierre Bovet, directeur IJRR, Genève, 25 mai 1929, AIJRR FG correspondance de la direction.

<sup>291</sup> *Convention de l'IJRR et l'État de Genève, et règlement de l'ISE*, Genève, 9 avril 1929, AUG : 1987/6/14.

marché du travail<sup>292</sup>. Quant aux élèves accusant un important retard (i.e. échec) scolaire à la fin de l'école primaire, la commission décide de les accueillir malgré tout dans une section dite « complémentaire » mais non « disciplinaires » à côté des sections « commerciale » et « industrielle »<sup>293</sup>. La création des classes de 7<sup>e</sup> préapprentissage (garçons) rassemblées à l'école du Grütli constitue à la fois une mise en œuvre des nouvelles méthodes pédagogiques inspirées de l'école active, une première tentative d'orientation professionnelle systématique à l'intérieur même de l'enseignement obligatoire, et non pas à sa seule sortie, et une extension valorisante de l'école primaire (vers l'apprentissage). Emanation des autorités scolaires, ces nouvelles classes bénéficient du soutien du corps enseignant primaire malgré le fait que le syndicat (UIPG) se trouve alors en rupture ouverte avec le conseiller d'Etat en charge du DIP, le radical et professeur de pédagogie Albert Malche<sup>294</sup>.

Dans ce contexte d'essais, le terme d'« orientation scolaire et professionnelle » commence à circuler parmi les spécialistes à Genève<sup>295</sup>. Toujours en 1929, une première expérience d'orientation, toujours dite « professionnelle », est lancée dans l'enseignement secondaire. Initiée par Hugo Heinis – spécialiste de l'orientation professionnelle, on l'a vu, –, elle trouve un écho favorable auprès du conseiller d'Etat Albert Malche, qui l'autorise. Léopold Gautier, le directeur du Collège, est mis à contribution pour mener l'expérience dans son établissement. Celle-ci s'organise autour de la 5<sup>e</sup>, qui correspond à la dernière année de scolarité obligatoire et qui est le degré au terme duquel les élèves sont distribués dans les quatre sections d'études menant à la maturité. Il s'agit a priori d'orientation professionnelle dans la mesure où le choix de la section détermine le type de maturité (excepté la latine) et la filière d'études supérieures accessible et, à terme, la pratique d'une profession « intellectuelle ». En ce sens, l'expérience est comprise comme une expérience d'orientation professionnelle concernant les carrières « libérales ». Cependant, elle est aussi une expérience d'orientation scolaire car elle pose la question de l'observation de la répartition des élèves, puis de l'amélioration de cette dernière, entre les diverses sections en fonction des aptitudes et en réduisant la portée des seules notes. Incidemment, la démarche risque de conduire à se demander si certains enfants de milieux bourgeois n'ont pas investi indûment le Collège par rapport à leurs capacités réelles. De manière révélatrice, c'est selon la prudente et stricte perspective d'une « orientation des études » que les parents sont avertis de l'expérience par le directeur Léopold Gautier<sup>296</sup>.

En 1935, la question de l'orientation au Collège est reprise par Emmanuel Duvillard, à la fois directeur des classes de « 7<sup>e</sup> préapprentissage » (nom officiel) du Grütli, directeur du Bureau de documentation et d'archives scolaires et responsable de l'« orientation professionnelle ». L'enquête est également centrée sur cette si décisive 5<sup>e</sup>,

---

<sup>292</sup> Marco Marcacci et Elizabeth Chardon, *Tu finiras au Grütli ! Une école de fin de scolarité. Genève 1929-1969*, Genève, La Criée-SRED-Passé Présent, 2004, p. 33.

<sup>293</sup> *Ibid.*, pp. 33-34.

<sup>294</sup> Cf. infra partie IV, chapitre 16.

<sup>295</sup> Dans le système d'enseignement, Max Hochstaetter, administrateur de l'IJRR et maître à l'Ecole professionnelle, est sans doute un des premiers acteurs à l'utiliser dès les années 1920 (cf. *La Réforme scolaire de 1927. Pour éclairer l'opinion publique*, Genève, 1927. Rapport présenté à la Société pédagogique genevoise (séance publique et contradictoire du 5 octobre 1927), Genève, Imprimeries populaires, AEG DIP 1985 va 5.3.579).

<sup>296</sup> Celle-ci, conduite par Hugo Heinis, psychologue, assisté de Mirbach également psychologue, se compose d'un examen collectif divisé en trois parties, un examen individuel en deux volets et d'un entretien avec les parents (cf. Albert Malche, conseiller d'Etat DIP, à Léopold Gautier, directeur du Collège, Genève, 25 mai 1929, AEG DIP 1985 va 5.3.236).

moment où « le choix de la section constitue le stade de l'orientation professionnelle dans le domaine des carrières libérales »<sup>297</sup>. A nouveau, « orientation professionnelle » et « orientation scolaire » ne sont pas différenciées. Considérant que l'orientation « intellectuelle » est plus complexe que l'orientation « manuelle » – selon une analogie avec la représentation de la complexité des métiers –, et que le choix des parents en matière d'orientation est souverain, le socialiste Emmanuel Duvillard avance cependant, lui aussi, un argument qui sous-entend que la sélection pourrait s'étendre, avec un risque de conséquences négatives, aux enfants des classes aisées. Ainsi, la perspective de la constitution d'une élite sur une base rationnelle d'évaluation des capacités apparaît comme une menace scolaire potentielle pour la domination sociale des détenteurs du capital économique :

La situation sociale [aisée] de leurs parents ne doit pas faire croire aux enfants qu'ils sont exclusivement destinés aux carrières libérales alors qu'ils manifestent peut-être de véritables dispositions pour une carrière manuelle<sup>298</sup>.

Bien que les résultats de ces enquêtes ne nous soient pas parvenus, l'idée d'une systématisation des procédures d'« orientation professionnelle » pour mieux gérer la répartition des élèves au sein du système d'enseignement rejoint les finalités sociales de l'école telles qu'exprimées dans le projet d'école moyenne de 1927. En effet, à travers cette volonté de systématisation pointe une possible réforme de la société par l'école au moyen d'une recomposition des élites sociales et culturelles sur la base du mérite scolaire. Recomposition qu'une approche scientiste de « l'orientation professionnelle » appliquée à l'école et mise au service de l'idéologie du « don » intellectuel serait en mesure de réaliser.

#### *De l'orientation professionnelle à l'orientation scolaire (1946-1954)*

Le 2 mars 1946, le député socialiste Albert Dupont-Willemin présente un projet de réforme de l'enseignement modifiant la loi sur l'instruction publique du 6 novembre 1940 en proposant principalement une refonte du système d'enseignement avec la création d'une « école moyenne unique » longue de deux ans et munie d'un dispositif interne d'« orientation professionnelle »<sup>299</sup> ; la gratuité de l'enseignement pour les élèves méritants des écoles secondaires et pour les étudiants de l'université ; enfin, une transformation du régime d'attribution des bourses d'études (une aide « automatique » pour les élèves « méritants » en fonction des notes obtenues à partir de deux tiers de la moyenne)<sup>300</sup>. Pour autant, le projet reconduit la division ternaire du système d'enseignement en la mettant sous un même toit pendant deux ans :

Dans l'école moyenne, on répartira les élèves en différentes classes parallèles selon leurs goûts et leurs aptitudes, aussitôt que les épreuves d'*orientation professionnelle*<sup>301</sup>

---

<sup>297</sup> Emmanuel Duvillard, *Programme d'action de l'association des anciens élèves du Collège en faveur de l'orientation professionnelle*, Genève, 6 mars 1935, AEG DIP 1985 va 5.3.352, p. 6.

<sup>298</sup> *Ibid.*, p. 5.

<sup>299</sup> Bien qu'il soit manifestement question ici d'orientation scolaire, l'expression utilisée dans le projet est bien celle d'« orientation professionnelle », témoignant une fois de plus du flou terminologique qui règne encore.

<sup>300</sup> Charles Magnin, *Le parlement genevois et l'égalité d'accès à l'instruction, 1885-1950*, thèse en Lettres, Université de Genève, 1997, pp. 296-297, 302.

<sup>301</sup> Souligné par nous.



seront terminées. L'enseignement du latin commence, à titre d'essai, dans une de ces classes ; dans une autre, on poussera particulièrement les branches techniques et commerciales, dans une autre, où seront réunis les élèves qui paraissent les moins aptes à faire de longues études, on donnera un solide enseignement primaire complémentaire qui les préparera à profiter d'un apprentissage, soit dans une école de métiers, soit chez un patron. La deuxième année de l'école moyenne servira à vérifier si l'orientation a été bien faite et s'il n'y a pas lieu de faire bifurquer l'élève dans une autre direction plus en rapport avec ses goûts et ses aptitudes<sup>302</sup>.

Fruit des délibérations du parti socialiste genevois, le texte proposé par Dupont-Willemin<sup>303</sup> renouvelle les revendications sociales du projet de 1927 en promouvant un élargissement de l'accès aux études secondaires puis à l'Université pour les élèves « méritants » et toujours « bien doués » des classes populaires suivant le principe d'une « juste sélection ». Le principal promoteur et rédacteur du projet n'est autre que l'ancien conseiller d'Etat socialiste André Oltramare<sup>304</sup>. Rien d'étonnant donc à ce que la *doxa* méritocratique qui imprègne le texte de 1946 soit identique à celle de 1927. Pour l'essentiel, le projet proposé au Grand Conseil reprend les termes de celui qu'André Oltramare avait mis en consultation interne au DIP pendant l'hiver 1926-1927. La réforme envisagée ne diffère que sur un petit nombre de points. Cependant, sa novation majeure réside dans l'introduction d'épreuves psychologiques dans le processus d'orientation/sélection qui accompagne l'instauration de l'« école moyenne unique ». Cet élément était totalement absent dans les versions successives du projet élaboré en 1926-1927. Invoquant l'ampleur et la complexité des réformes envisagées, la commission parlementaire désignée pour examiner le projet décide de traiter séparément les trois objets principaux du projet de loi, à savoir la gratuité des études secondaires, la question de l'orientation scolaire amalgamée à celle de l'école moyenne unique, et finalement les transformations du régime d'attribution des bourses d'études.

Les débats au Grand Conseil durent jusqu'en 1950 et aboutissent pour l'essentiel à l'acceptation de la gratuité de l'instruction secondaire obligatoire (à l'exception des fournitures scolaires exigées des élèves) en 1946 et à l'instauration d'une expérience d'orientation scolaire en 1947, mais au refus de l'école moyenne unique et de la gratuité de l'enseignement secondaire supérieur. Si les montants des bourses d'études pour les élèves « particulièrement doués » et défavorisés sont augmentés, la gratuité des études universitaires est en revanche refusée. Ainsi, ces mesures se révèlent des avancées timides, voire même conservatrices par rapport aux réformes escomptées. Néanmoins, loin de constituer un frein au changement, ces dispositions, et en particulier celles concernant l'orientation scolaire, constituent, à la faveur de la reprise économique de l'après Seconde Guerre mondiale, un moteur de la démocratisation de l'enseignement secondaire<sup>305</sup>.

Au cours du débat parlementaire, souvent houleux, relatif à la question de l'école moyenne unique et de ce qu'on appelle désormais « l'orientation scolaire », le recours

---

<sup>302</sup> MGC, 2 mars 1946, pp. 348-349.

<sup>303</sup> Le règlement du Grand Conseil interdit aux partis politiques de proposer des projets de loi. C'est à un ou plusieurs députés que revient ce droit. Dans notre cas, il faut bien souligner que Dupont-Willemin se présente comme porte-parole du parti socialiste (*Mémorial des séances du Grand Conseil*, 1947, p. 347).

<sup>304</sup> Comme le souligne lui-même le député Dupont-Willemin, André Oltramare ne peut venir défendre personnellement son projet en raison des incompatibilités légales qui interdisent de cumuler un poste de la fonction publique avec un mandat politique. En effet, il est à ce moment-là professeur de latin à l'Université de Genève.

<sup>305</sup> Cf. Charles Magnin, *Le parlement genevois et l'égalité d'accès à l'instruction, 1885-1950*, thèse en Lettres, Université de Genève, 1997, pp. 355-454.

aux experts scientifiques est largement pratiqué tant par les adversaires du projet que par ses promoteurs. Ceci témoigne sans aucun doute de l'influence croissante des représentants des sciences de l'éducation en matière de politiques éducatives. Les membres de la commission d'experts, parmi lesquels on trouve notamment le psychologue Jean Piaget (1896-1980) et le pédagogue Robert Dottrens, font tous part – pour des raisons diverses dues à leurs références scientifiques et à leur position institutionnelle – de leurs réticences à l'égard du projet proposé<sup>306</sup> malgré leur adhésion de principe<sup>307</sup> ; ce qui ne manque pas d'être repris par les adversaires de la réforme.

Etant alors un expert de l'école reconnu par tous, et cela tout au long du débat parlementaire, le cas de Robert Dottrens est emblématique des impasses idéologiques que charrient alors encore la création d'une école moyenne unique. Ancien instituteur partisan du mouvement de « l'école active » devenu directeur à la fois des Etudes pédagogiques et de l'école expérimentale du Mail et du laboratoire de pédagogie expérimentale de l'Institut des Sciences de l'Education (ISE), Robert Dottrens adresse en février 1946 au conseiller d'Etat chargé du DIP, le conservateur Albert Picot, un mémoire puis un rapport parlementaire au mois d'août suivant, qui sont autant de textes significatifs d'un moment de transition où la conception méritocratique et élitaire de l'éducation coexiste avec la dénonciation nouvelle des inégalités socioscolaires engendrées par le système d'enseignement. Ces deux documents exposent des enjeux et des problèmes essentiels que cette coexistence conflictuelle révèle sur la définition de l'orientation professionnelle et de l'orientation scolaire ainsi que sur la question sociale cruciale de la sélection par l'école.

Parmi les premiers problèmes qu'il discute, Robert Dottrens s'attelle à la distinction entre l'« orientation professionnelle » et l'« orientation scolaire » par une mise au point à la fois terminologique et conceptuelle. En effet, il remarque que l'utilisation de l'expression « orientation professionnelle » est incorrecte, parce que le projet de réforme concerne une orientation interne et exclusive à l'école. Signe d'un basculement, il montre également que si c'est toujours une conception méritocratique et élitaire fondée sur l'idéologie « du don » qui prévaut, elle doit désormais prendre en compte le constat des inégalités socio-économiques et culturelles flagrantes et déterminées par le milieu familial et qui sont « complémentaires » à la culture scolaire :

Un enfant intelligent venant d'un milieu inculte reçu gratuitement dans l'enseignement secondaire demeure désavantagé à l'égard du cancre fortuné ou même de l'élève moyen lorsque ceux-ci trouvent dans leur milieu familial et social ces éléments complémentaires si importants de leur culture. Correction du langage, conversations ouvrant des horizons, confrontations d'idées et de points de vue, aide dans le travail, documentation, loisirs éducatifs, vacances, curiosité

---

<sup>306</sup> Le député socialiste Dupont-Willemin, initiateur du projet au Grand Conseil donne de la manière suivante la position de Jean Piaget sur la réforme proposée et dont les arguments vont servir les adversaires de la réforme : « Il a qualifié le projet de "beau projet, d'application difficile par conséquent", et il a dit notamment que "lorsque l'on est en présence d'un perfectionnement possible, si l'idéal nouveau n'est pas réalisé d'une manière sérieuse et complète, l'essai peut aboutir finalement à un échec". Il a critiqué le terme "école moyenne", relevé que la durée des classes d'orientation, fixée à deux ans dans le projet, était trop courte, l'âge intéressant s'échelonnant de 12 à 15 ans, et mis l'accent sur le problème crucial de la formation du personnel enseignant » (cité par Charles Magnin, *Le parlement genevois et l'égalité d'accès à l'instruction, 1885-1950*, thèse en Lettres, Université de Genève, 1997, pp. 389-390).

<sup>307</sup> Charles Magnin, *Le parlement genevois et l'égalité d'accès à l'instruction, 1885-1950*, thèse en Lettres, Université de Genève, 1997, p. 483.

intellectuelle pouvant s'étendre à de multiples domaines culturels, artistiques, etc.<sup>308</sup>.

Il en résulte que le problème de l'accès à l'enseignement secondaire inférieur ne se résume pas aux seules questions financières et, qu'en conséquence, la gratuité de cet ordre d'enseignement secondaire ne suffit pas à le résoudre.

Robert Dottrens expose ainsi une clarification quasi « subversive » socialement des buts de l'orientation scolaire en poussant au bout de ses limites la logique d'une sélection scientifique. L'orientation scolaire doit viser à « éviter le gaspillage des talents ». Autrement dit, elle a pour objectif de favoriser l'accès du secondaire aux couches sociales défavorisées, mais également d'« empêcher » l'accès du secondaire aux élèves qui n'ont pas les aptitudes nécessaires, indépendamment de leur origine sociale, et dans le but d'éviter toujours et encore les « dangers d'une pléthore d'intellectuels ». Quant au dispositif scolaire traditionnel de sélection, il critique la validité des notes qui, sous la seule responsabilité de l'enseignant, constituent un mode d'évaluation trop subjectif qui ne reflète pas les aptitudes des élèves. Les notes ne suffisent donc pas – ou plus ! – pour définir les cursus scolaires<sup>309</sup>.

Sur le plan scientifique, il apparaît à Robert Dottrens que la notion d'« aptitude » découlant d'une approche uniquement psychologique et psychotechnique de l'orientation est nettement insuffisante. S'il ne nie pas la validité des tests, il critique néanmoins une orientation qui a pour seule fonction le pronostic d'échec ou de réussite, dans la mesure où elle repose sur une conception de l'intelligence dans laquelle les aptitudes sont fixes et stables, alors que lui-même souligne l'importance du caractère, des goûts de l'élève qui sont soumis à l'influence de l'environnement, avant tout familial. Ainsi, Robert Dottrens affirme le caractère évolutif des aptitudes et l'éducabilité du sujet. Il confère donc à l'orientation scolaire une double et nouvelle dimension à la fois pédagogique et culturelle, sans pour autant mettre en question la primauté de la conception innéiste de l'intelligence.

Enfin, Robert Dottrens se dit certes favorable à des transformations structurelles du système d'enseignement au niveau de l'enseignement secondaire inférieur, mais il défend surtout des réformes d'ordre pédagogique. Ses principaux chevaux de bataille sont la réforme des méthodes d'enseignement, c'est-à-dire l'imposition des méthodes dites « actives », et un fort accroissement du caractère scientifique de la formation des enseignants<sup>310</sup>. Dans cette perspective, et avant même tout changement de l'organigramme scolaire, il préconise une « orientation scientifique » qui échappe à l'appréciation subjective des enseignants et qui permet de dépasser les problèmes d'adaptation scolaire engendrés par les inégalités sociales. En effet, selon lui, des enseignants mieux formés sont à même de résoudre les inégalités du système concernant la régulation de l'accès à l'enseignement secondaire en développant une orientation fondée sur l'observation méthodique de l'élève par le maître. Cette observation devrait, par ailleurs, être facilitée par l'application des méthodes pédagogiques « actives » et par

---

<sup>308</sup> Robert Dottrens, « Projet de loi sur l'école moyenne. Considérations générale », Genève, 15 février 1946, AEG DIP 1985 va 5.3.524, p. 12.

<sup>309</sup> *Ibid.*, p. 18.

<sup>310</sup> Le 11 février 1949, lors d'une émission de radio, Robert Dottrens met le feu aux poudres sur cette question et déclenche une vive polémique chez les enseignants qui est relayée par voie de presse à Genève (cf. infra partie IV, chapitre 17). Au-delà la maladresse, sans doute ressentie comme insultante de ses propos, ceux-ci montrent qu'il ambitionne une scientificité, ou au moins un technicité accrue du métier d'enseignant, qui vise notamment à sa valorisation sociale. En ce sens, ses références à des métiers aux degrés de technicité et d'études élevés ne sont pas fortuites.

l'utilisation des tests psychologiques qui servent au diagnostic, mais il leur refuse une fonction de sanction-pronostic. Au régime de sélection par les notes, il propose de substituer un régime d'orientation, défini comme graduel, lent et régulier. C'est ainsi que Robert Dottrens caractérise « l'orientation scolaire rationnelle », soit une orientation « positive » par opposition à une orientation « négative », synonyme d'une sélection archaïque et donc inefficace<sup>311</sup>.

Malgré les nombreuses références que les adversaires du projet d'« école moyenne unique » font au mémoire et au rapport rédigés par Robert Dottrens, l'impact de ses hypothèses et de ses conceptions ne s'avère en définitive que d'une importance relative. En effet, ses idées ne sont que très partiellement retenues en fonction des positions idéologiques des uns et des autres. Son principal apport réside dans la clarification conceptuelle et terminologique qu'il établit entre « orientation professionnelle » et « orientation scolaire ». Au niveau du débat parlementaire, les députés assimilent cette distinction puisque c'est l'expression « orientation scolaire » qui figure finalement dans l'arrêté législatif du 22 mars 1947 instaurant les expériences d'orientation au niveau des classes primaires et secondaires de la fin de la scolarité obligatoire<sup>312</sup>.

Par un subtil retournement du jeu politique, le conseiller d'Etat en charge du DIP, le très conservateur (démocrate) Albert Picot, s'oppose farouchement au projet d'école moyenne unique en s'appuyant et en instrumentalisant les réserves émises par Robert Dottrens au sujet des insuffisances pédagogiques qui grèvent le projet Dupont-Willemin<sup>313</sup>. Comme les autres adversaires du projet, Albert Picot ignore toutefois complètement le constat que fait le pédagogue à propos des inégalités structurelles flagrantes qui biaisent à sa base le bon fonctionnement de l'« orientation » dans le système d'enseignement. Au contraire, il affirme l'existence de fait d'une école moyenne unique à Genève, déniait ainsi les inégalités socioscolaires dénoncées par Robert Dottrens et le caractère subjectif de la sélection scolaire dans les derniers degrés de la scolarité obligatoire. Pour tant, en un sens, Albert Picot n'a pas tout à fait tort car, si l'on s'en tient à la politique pratiquée par le DIP en faveur de la fréquentation des écoles de l'enseignement secondaire pour les enfants « normalement doués », soit à l'exception des filières latines du Collège et de l'ESJF, le Collège moderne (garçons) et l'Ecole professionnelle et ménagère (filles) forment bien une sorte d'« école moyenne » en « orientant » leurs élèves aussi bien vers l'apprentissage, ou la vie active, que les écoles professionnelles ou l'enseignement secondaire supérieur<sup>314</sup>. En outre, le système relativement libéral des bourses et des exemptions d'écolages lui permet d'affirmer le caractère « démocratique » de l'école genevoise. Cependant, comme d'autres, il refuse d'entrer en matière sur l'influence du milieu sur les aptitudes et, a fortiori, sur la réussite scolaire.

A l'instar des politiques, et dans une moindre mesure des scientifiques, avec les nouvelles interrogations qui pointent sur le poids des facteurs socioculturels dans la

---

<sup>311</sup> Astrid Thomann et Christian Alain Muller, « De la sélection des "mieux doués" à l'orientation scolaire. Le cas de Genève, 1918-1961 », communication présentée au 24<sup>e</sup> congrès de l'ISCHE à Paris, 16 juillet 2004, p. 14.

<sup>312</sup> Il faut signaler que Robert Dottrens contribue à l'élaboration et à la rédaction de l'arrêté législatif concernant l'orientation scolaire. Cet arrêté sert *in fine* de base légale à la réforme de 1962 qui conduit à la création du Cycle d'orientation dans le canton de Genève (cf. Marie-Laure François et Philippe Schwed, *Le Cycle d'orientation dans l'enseignement secondaire genevois. Histoire d'une idée pédagogique 1927-1962*, Commission d'Etude Permanente du Cycle d'orientation (CEPCO), cahier n°1, Genève, 1969, p. 36).

<sup>313</sup> Charles Magnin, *Le parlement genevois et l'égalité d'accès à l'instruction, 1885-1950*, thèse en Lettres, Université de Genève, 1997, pp. 338-339.

<sup>314</sup> Cf. supra chapitre 9.

structuration de l'intelligence et dans la réussite scolaire, ceux qui sont en première ligne dans l'école, les enseignants primaires, participent d'une intelligibilité identique quant à l'origine de l'intelligence des élèves et à la fonction sociale de la sélection scolaire à cette époque :

Savons nous utiliser à plein ce capital d'intelligence qui se reconstitue tous les jours dans les enfants de tous nos milieux ? Il est évident que non. Cela saute aux yeux des éducateurs les tout premiers. Cela saute aux yeux du peuple. Année après année défilent dans nos classes de belles natures d'enfants bien doués intellectuellement et moralement, mais qui n'auront jamais les moyens matériels d'aller jusqu'au bout de leurs possibilités de développement. Les fonctions politiques, administratives, économiques, etc., ne sont pas repourvues rigoureusement sur la base des mérites et des capacités exigées par elles. Nous avons entendu le directeur d'une importante maison suisse, dans une conférence sur l'adaptation de notre industrie à ses tâches futures, signaler comme une condition nécessaire de réussite l'élimination des incapables des postes de commande. Ceci est aussi vrai pour les autres secteurs de notre activité nationale. Cultiver et rigoureusement le champ de nos intelligences, mettre toujours plus « the right man in the right place », telles sont les conditions nécessaires de notre prospérité<sup>315</sup>.

Ce qui est considéré ici comme le summum de l'école démocratique par la voix de l'organe représentant les enseignants primaires romands (SPR) en 1946, ce n'est pas moins de sélection mais, au contraire, toujours plus de sélection pour une meilleure sélection. Une sélection qui enfin accomplisse une « promesse virtuellement contenue dans nos principes démocratiques »<sup>316</sup>. Certes, la gratuité des études (fournitures et écolages) et des aides substantielles pour les enfants « doués » et « méritants » scolairement mais pauvres, sont revendiquées par les porte-paroles des instituteurs romands. Mais fondamentalement le seul horizon possible d'une société plus « démocratique » repose sur des hiérarchies dites « justes » car légitimées par l'école, au moyen de la sélection scolaire, et par l'ajustement « malthusien » du destin socioéconomique des individus aux stricts besoins de la société, qui se résument avant tout à ceux de l'économie capitaliste. Telle est la conception de l'école « démocratique » et de la « juste » sélection scolaire dans laquelle se retrouvent les enseignants primaires et secondaires ainsi que les représentants de la gauche politique à Genève<sup>317</sup>. On constate donc, qu'au lendemain de la Seconde Guerre mondiale, ce sont encore les principes qui, depuis 1920, guident l'action de soutien financier de la Fondation « Pour l'Avenir » – invoquée à titre d'exemple à maintes reprises à Genève – qui structurent la manière de penser l'amélioration du caractère « démocratique » du système d'enseignement. Au demeurant, cela signifie concrètement que le seul type d'inégalité considéré comme déterminant est celui d'ordre économique. Les différents acteurs du système d'enseignement, y compris ceux pratiquant des expériences d'orientation, et les politiques reproduisent pour l'essentiel, outre un début de prise en compte de la part des facteurs socioculturels dans la réussite scolaire des enfants, les mêmes schèmes de raisonnement : à savoir une conception de l'« orientation » dans laquelle prime la

---

<sup>315</sup> Société pédagogique romande, *Rapport du XXVI<sup>e</sup> congrès de la Société pédagogique de la Suisse romande*, (à Delémont les 5, 6 et 7 juillet 1946), Delémont, 1946, p. 72.

<sup>316</sup> *Ibid.*, p. 75.

<sup>317</sup> Charles Magnin, *Le parlement genevois et l'égalité d'accès à l'instruction, 1885-1950*, thèse en Lettres, Université de Genève, 1997, pp. 295-296.

sélection, alors même que les parcours des élèves se modifient et que l'environnement social et économique est en train de se transformer radicalement.

Ce n'est qu'au cours des années 1950 que la distinction nette de l'« orientation scolaire » et de l'« orientation professionnelle » se concrétise, puis se diffuse, à la fois dans la terminologie, dans l'institutionnalisation et dans les pratiques. En effet, à la fin de la décennie, chacune des deux dépend d'un Département cantonal différent et elles s'adressent a priori à tous les adolescents. Enfin, elles s'articulent l'une et l'autre entre le système d'enseignement et l'entrée dans la vie active. La complémentarité du dispositif entre « orientation scolaire » (Département de l'Instruction Publique) et « orientation professionnelle » (Département de l'Industrie et du Commerce) repose sur une meilleure synthèse, ou sur un compromis possible, entre trois conditions cardinales de la formation en général : les aptitudes ou capacités respectives des élèves, les intentions (désirs) des familles et les besoins socio-économiques (débouchés)<sup>318</sup>. Si l'orientation professionnelle s'institutionnalise assez aisément en un service centralisé et coordonné entre 1957 et 1959, l'orientation scolaire, qui s'affirme alors comme distincte et incontournable, peine à trouver une place stable (i.e. à s'institutionnaliser) au sein du système d'enseignement durant la décennie. Or, cette nécessité d'institutionnalisation pousse avec force en faveur d'une réforme du système d'enseignement dans les derniers degrés de l'école obligatoire (primaire et secondaire inférieur) qui structurellement restent les mêmes depuis 1886. Cela paraît une évidence toujours plus impérative aux instances du DIP qui craignent pourtant qu'elle n'achoppe encore une fois sur de très vives résistances tant au sein des professionnels de l'enseignement que dans l'opinion publique et au plan politique<sup>319</sup>. En même temps, les importantes et longues expériences d'orientation scolaire décidées dans le sillage du second projet d'école moyenne unique (1947-1951) amènent, à terme, à un renversement complet de la conception de l'intelligence et de la réussite scolaire qui, de par sa diffusion sociale, renforce les exigences de réduction des inégalités socioscolaires et pousse également en faveur d'une réforme de fond.

Le basculement d'une conception biologique, mais non héréditaire, à une conception essentiellement socioculturelle de l'intelligence commence à se faire jour à Genève dès le début des années 1950. En effet, dans le cours de la grande expérience d'orientation scolaire décidée en 1946, commencée en 1947 et poursuivie jusqu'en 1951, l'évolution de la position du psychologue André Rey (1906-1965)<sup>320</sup> montre ce

---

<sup>318</sup> Astrid Thomann et Christian Muller, « De la sélection des "mieux doués" à l'orientation scolaire. Le cas de Genève, 1918-1961 », communication présentée au 24<sup>e</sup> congrès de l'ISCHE à Paris, 16 juillet 2004, p. 15.

<sup>319</sup> C'est pourquoi quand, en 1958, Jean-Paul Extermann livre au radical Alfred Borel, conseiller d'Etat en charge du DIP, son premier rapport intermédiaire dans lequel il affirme la nécessité d'une refonte des derniers degrés de l'enseignement obligatoire, il prend soin d'évoquer les stratégies possibles pour éviter que la coalition des résistances possibles ne fassent capoter le projet : « Il est actuellement démontré que notre loi sur l'Instruction publique est vieillie et d'une application surannée, et par conséquent que sa réforme s'impose. Il appartiendra au Conseil d'Etat d'étudier d'une façon très serrée si une réforme totale présentée en une seule fois est de nature à passer le cap de la consultation populaire éventuelle, ou si pour éviter de grouper contre la dite réforme toutes les oppositions, parfois contradictoires, provoquées par les divers chapitres, il n'est pas plus opportun de procéder par série et de présenter successivement au Grand Conseil des réformes partielles » (Jean-Paul Extermann à Alfred Borel, conseiller d'Etat en charge du DIP, Genève, circa janvier 1958, AEG DIP 1985 va 5.3.796).

<sup>320</sup> Après une licence ès sciences sociales à l'Université de Lausanne en 1929, André Rey devient assistant d'Edouard Claparède et s'occupe de la consultation de l'IJJR. Après un doctorat en philosophie mention pédagogie à l'Université de Genève (1934), il devient chargé de cours (1936) puis professeur à l'ISE (1949). Par la suite, il enseigne la psychologie clinique puis la psychologie physiologique tant à la faculté

basculement. Si la direction de l'expérience lui est confiée conjointement avec le pédagogue Samuel Roller, instituteur et assistant de Robert Dottrens au laboratoire de pédagogie expérimentale de l'ISE, chacun produit son rapport en fonction de ses compétences d'expert (pédagogie / psychologie).

Alors que Samuel Roller est chargé avant tout de mesurer les compétences scolaires des élèves en fonction de leur parcours dans les quatre dernières années de la scolarité obligatoire entre le primaire et le secondaire inférieur (6<sup>e</sup>-9<sup>e</sup> degrés), le mandat d'André Rey porte sur la détermination « d'un niveau moyen d'efficacité mentale dans les différentes divisions de la population scolaire genevoise ». C'est pourquoi, « les examens psychologiques [sont] [...] centrés sur des aptitudes non directement influencées par l'école et représentant ce que nous pourrions nommer les capacités naturelles des écoliers »<sup>321</sup>. Pourtant, André Rey se dit d'emblée avoir été incapable de respecter un tel mandat car il lui est impossible de déterminer absolument la part du scolaire et du non-scolaire dans les résultats aux tests (portant sur le raisonnement, la compréhension verbale, la mémoire, etc.). Autre nuance de taille, il note que des élèves aux capacités intellectuelles reconnues n'accèdent pas à l'enseignement secondaire supérieur pour des raisons qu'il estime relever du manque d'« effort », d'« intérêt » ou encore de « caractère ». Inversement, des élèves plus faibles que ceux précédemment évoqués sont présents soit à l'ESJF, soit au Collège, parce que, affirme-t-il, ce sont des « sujets poussés par le milieu social et l'ambition »<sup>322</sup>. A la fin de son rapport en 1952, André Rey tire logiquement et jusqu'au bout les conclusions de ces constatations empiriques :

Si les sujets qui terminent leur scolarité en classes primaires présentent une efficacité psychologique nettement plus faible que les écoliers d'âge correspondant des divers collèges, nous ne devons pas conclure sans plus à l'inintelligence intrinsèque du groupe. L'intelligence est *largement*<sup>323</sup> fonction de l'état affectif et des intérêts et des stimulations émanant du milieu familial ; l'école stimule, certes, mais le milieu familial encore plus et derrière les inaptitudes intellectuelles il y a souvent un problème social auquel on ne pense pas assez<sup>324</sup>.

L'intelligence ne peut donc plus être comprise comme un attribut univoquement biologique ou psychologique distribué de manière inégale et aléatoire par la Nature entre les individus. Elle est également fonction de facteurs sociaux et culturels qui interfèrent de manière importante<sup>325</sup>. Ce qui n'est évidemment pas sans incidence sur la réussite

---

des Sciences qu'à la faculté de Médecine de l'Université de Genève. Pour une approche plus globale de l'histoire de la psychologie à Genève au XX<sup>e</sup> siècle, cf. Martine Ruchat et Marc J. Ratcliff (éd.), *Les laboratoires de l'esprit. Une histoire de la psychologie à Genève, 1892-1965*, Collection Archives Institut J.-J. Rousseau, Lausanne, LEP, 2006.

<sup>321</sup> « Examens psychologiques » in *Rapport sur les épreuves d'orientation*, Genève, 9 septembre 1952, AEG DIP 1985 va 5.3.606, p. 6.

<sup>322</sup> *Ibid.*, p. 7.

<sup>323</sup> Souligné par nous.

<sup>324</sup> « Examens psychologiques » in *Rapport sur les épreuves d'orientation*, Genève, 9 septembre 1952, AEG DIP 1985 va 5.3.606, p. 8.

<sup>325</sup> Comme le souligne Pierre Marc, le caractère pragmatique et foncièrement empirique de la conception de la psychologie d'André Rey lui permet d'aller au bout de ses observations et parfois contre les idées admises : « Ce souci de prendre en compte toutes les variables du sujet (le corps et l'esprit, l'affectif et le cognitif) et de la situation (l'individuel et le social, le scolaire et le familial) participe d'un souci homologue de prendre en compte l'ensemble des modèles interprétatifs disponibles dans les sciences humaines et sociales » (*Connaissance de l'individu : démarches et instrumentation psychologiques. Colloque international chercheurs-praticiens*, organisé par les Archives Institut J.-J. Rousseau et l'Association des Amis d'André Rey à l'occasion du 25<sup>ème</sup> anniversaire de la mort d'André Rey (1906-1965), Genève, FPSE, 1990, p. 34).

scolaire et plus généralement sur la capacité de l'école à repérer les intelligences et leur permettre de se développer. De ce point de vue, André Rey estime qu'il a un nombre non négligeable de problèmes « d'orientation ». Ainsi, 23% des garçons se trouvant dans les classes de fin de scolarité primaire (7%) et du Collège moderne (15%) pourraient, selon lui, « bénéficier d'un enseignement secondaire supérieur » et, inversement, 8% des collégiens font preuve de « rendements faibles propres au groupe primaire (12% pour le Collège moderne). D'où, la nécessité, selon André Rey, de « pousser » plus systématiquement « les écoliers doués »<sup>326</sup>. Cette conception moins biologique et plus socioculturelle de l'intelligence s'impose progressivement comme elle questionne l'efficacité de la sélection scolaire à faire le bon choix entre les élèves :

La distribution des élèves dans les écoles du second degré n'est pas conditionnée uniquement par le savoir brut des élèves et leur tonus mental mesuré aux tests ; elle l'est aussi par des facteurs d'ordre social, culturel et économique<sup>327</sup>.

Ainsi, une dimension sociologique tend à s'ajouter à la liste des sciences nécessaires à la recherche et à la pratique de l'orientation scolaire que sont la médecine, la psychologie et la pédagogie « expérimentale ». Chacune étant représentée par un expert qui investit plus ou moins directement le système d'enseignement à divers niveaux et endroits.

Le recours à une orientation scolaire systématique parce qu'institutionnalisée à la fin de la scolarité obligatoire pour observer et gérer la répartition des élèves dans le système d'enseignement paraît alors d'autant plus fondé qu'il y a urgence en la matière. En effet, à mesure que l'on avance dans les années 1950, le contrôle des flux vers le secondaire devient une question cruciale de gestion du système d'enseignement. Déjà l'enquête pédagogique et psychologique menée entre 1947 et 1951 montre alors qu'environ 60% des élèves faisant des études secondaires après la scolarité obligatoire (du 10 au 13<sup>e</sup> degrés) connaissent une trajectoire irrégulière<sup>328</sup>. Pour le secondaire inférieur, les trajectoires apparaissent plus stables, mais elles ne portent que sur une moyenne temporelle courte de deux années. Dans ce contexte, l'orientation scolaire est donc généralement présentée par les spécialistes des sciences de l'éducation (psychologues et pédagogues) comme la solution rationnelle et scientifique<sup>329</sup> aux échecs jugés trop nombreux et qui, par définition, se résument pour eux à une erreur d'orientation dans le strict cadre scolaire.

La massification du secondaire inférieur ne remet cependant pas en cause la « souveraineté » de l'avis des familles en matière d'orientation. Les experts de l'orientation scolaire fonctionnent comme conseils, qui se veulent parfois prédictifs. En revanche, ils tendent à réduire la portée du principal instrument de sélection et de répartition des élèves dans les écoles et les filières scolaires : les notes. Notamment à cause de la faible objectivité qu'ils leur attribuent. A titre argumentaire, Samuel Roller expose en 1954 le cas d'une élève de l'ESJF à laquelle il a fait passer un examen psychopédagogique (« français, arithmétique, information [culture générale],

---

<sup>326</sup> « Examens psychologiques » in *Rapport sur les épreuves d'orientation*, Genève, 9 septembre 1952, AEG DIP 1985 va 5.3.606, p. 7.

<sup>327</sup> « L'évolution scolaire des élèves », in *La réforme de l'enseignement secondaire*, Genève, DIP, 1960, p. 115.

<sup>328</sup> Plus chez les filles (67%) que chez les garçons (57%) (Samuel Roller, « L'évolution scolaire des élèves », in *La réforme de l'enseignement secondaire*, Genève, DIP, 1960, p. 119).

<sup>329</sup> S'appuyant sur l'avis de Jean Piaget, Robert Dottrens propose la création « un cycle d'orientation » en 1953 (cf. *Procès-verbaux de la Conférence de l'instruction publique*, Genève, 2 décembre 1953, AEG DIP 1953 1985 va 5.3.621).



psychologie »). Confrontant le score de cet examen avec ses résultats scolaires de l'année (notes), il en arrive à la conclusion que malgré qu'elle obtienne un rang de 8 sur 100 au niveau des notes, sa moyenne à l'examen se révèle être insuffisante pour pronostiquer une réussite dans la filière latine de l'ESJF<sup>330</sup>. Parallèlement, et en dehors du cadre scolaire, les spécialistes de l'orientation professionnelle s'inquiètent des conséquences de la sélection par les notes, moyen qu'ils considèrent comme peu rationnel. En effet, parce qu'« elles jouent un rôle insoupçonné sur la répartition des travailleurs dans l'économie »<sup>331</sup>, les notes ne peuvent plus être le seul critère d'orientation (i.e. sélection). Ces discours et ces pratiques de l'orientation scolaire et professionnelle, dès lors clairement différenciés, poussent à l'instauration de procédure d'évaluation complémentaire aux seules notes. En même temps, la multiplication attestée des parcours irréguliers des élèves dans l'enseignement secondaire – niveaux inférieur et supérieur confondus – tend à relativiser la fiabilité des passages d'un degré à l'autre sur la base de la promotion par les notes et pousse également à un type d'évaluation moins mécanique et plus différencié. D'où l'introduction dès le milieu des années 1950, d'abord au sein des classes dites « d'orientation » dans les écoles de l'enseignement secondaire inférieur (en 7<sup>e</sup> du Collège et en 1<sup>ère</sup> du Collège moderne) d'« appréciations » et plus encore « de conseils de classe ». Réunissant tous les enseignants d'une classe, le conseil de classe a pour but, via l'avis de chacun, d'établir les causes des difficultés rencontrées par l'élève dans son cursus et, s'il y a lieu, de définir une nouvelle « orientation » ou de maintenir celle en cours de manière dérogatoire, voire d'envisager une solution temporaire. Outre les notes, les discussions portent avant tout sur les facteurs déterminant le parcours scolaire de l'élève. Or, ces facteurs sont autant d'ordre scolaire qu'extra scolaire et leur identification sert à estimer les potentialités scolaires de l'élève qui, au final, vont décider de son « orientation », soit de lui donner ou non sa « chance » dans l'école<sup>332</sup>.

#### *Une orientation scolaire institutionnelle : le Cycle d'orientation (1955-1964)*

Face à ces problèmes persistants, en augmentation et a priori sans solution, causés par la massification de l'enseignement secondaire inférieur, l'idée d'un changement de structure du système d'enseignement par la réorganisation de l'enseignement obligatoire dans ces trois derniers degrés fait son chemin au sein des hautes instances du DIP dans la première moitié des années 1950. Mais une telle solution provoque des réticences après les échecs cuisants des deux projets de réforme précédents (1927, 1946) conçus sur la base d'une « école moyenne unique » dépendante de l'enseignement primaire. Au lieu d'arriver avec un projet clé en main de réforme des structures scolaires<sup>333</sup>, le

<sup>330</sup> Samuel Roller, « Quelques réalisations pratiques », in *Cahiers de pédagogie expérimentale et de psychologie de l'enfant*, 11 (nouvelle série), Neuchâtel, 1954, pp. 75-77.

<sup>331</sup> Raymond Uldry, *Rapport sur l'organisation du service d'orientation professionnelle et de placement en apprentissage*, Genève, 4 juillet 1957, p. 4 (document transmis par Astrid Thomann et provenant des archives privées de Raymond Uldry).

<sup>332</sup> « Un conseil de classe, formé par les maîtres, suivraient spécialement les élèves. Les notes chiffrées, dans les classes, seraient remplacées par des appréciations, comme c'est déjà le cas dans les classes d'orientation ouvertes ces deux dernières années » (DIP, *Classe d'orientation. Rapport au Conseil d'Etat*, Genève, 3 juin 1957, AEG DIP 1985 va 1985 5.3.737).

<sup>333</sup> Il est à noter qu'Alfred Borel n'est pas totalement convaincu par les résultats de cette réforme quant elle est sur le point d'aboutir. Ainsi, lors du vote pour l'acceptation définitive du Cycle d'orientation en 1964, Alfred Borel, au nom du parti radical, soutient la prolongation à titre expérimental et demande le report de sa généralisation dans un climat où la majorité des partis de droite et de gauche sont acquis au

conseiller d'État radical Alfred Borel, en charge du DIP depuis 1954, avance avec prudence. Fin 1954, il annonce la mise sur pied pour l'enseignement secondaire « d'un plan d'études complet, prélude à une certaine rationalisation des méthodes d'enseignement »<sup>334</sup>. Cette initiative se fait parallèlement à la révision déjà commencée du plan d'études de l'enseignement primaire<sup>335</sup>. Dans les deux cas l'harmonisation et la coordination des plans d'études sont clairement motivées par la volonté des autorités scolaires de réduire les irrégularités de parcours et les différences d'enseignement qui sont particulièrement marquées lors du passage entre les ordres d'enseignement (du primaire au secondaire), mais également entre les écoles de l'enseignement secondaire<sup>336</sup>. Pour ce faire, une grande Commission baptisée « Plan d'études » (pour la « division inférieure » de l'enseignement secondaire), incluant les représentants des corps enseignants primaire et secondaire, est créée. Si la majorité des sous-commissions travaillent dans le but visé, soit « permettre une meilleure coordination entre les différentes écoles » dans le cadre des neufs degrés de la scolarité obligatoire, une d'entre elles, celle de mathématiques, présidée par Jean-Paul Extermann, directeur du Collège moderne, entrevoit et propose fin 1956 une autre option plus radicale qui, de son point de vue, est seule susceptible de régler les problèmes actuels : la refonte complète de l'enseignement secondaire inférieur<sup>337</sup>. Sans aucun doute sur les conseils d'Henri Grandjean, secrétaire général du DIP et directeur de l'enseignement secondaire, qui dès sa prise de fonction en 1938 avait déjà esquissé un projet de la création d'une école moyenne unique sur la base d'une unification progressive de l'enseignement secondaire et non pas via une extension de l'école primaire<sup>338</sup>, le conseiller d'Etat chargé du DIP confie au directeur du Collège moderne, en le détachant totalement de ses fonctions, deux missions complémentaires : d'abord, faire une étude des problèmes actuels et proposer des solutions pour y remédier (janvier 1957) et, ensuite, mener une expérience de classes d'orientation au Collège moderne (garçons) et à l'École professionnelle et ménagère (filles) (juin 1957)<sup>339</sup>.

---

principe de la nouvelle école moyenne unique à caractère secondaire (cf. *MGC*, 19 juin 1964, pp. 1134-1163).

<sup>334</sup> *MGC*, 13 décembre 1954, p. 2162 ; cf. également Marie-Laure François et Philippe Schwed, *Le Cycle d'orientation dans l'enseignement secondaire genevois. Histoire d'une idée pédagogique 1927-1962*, Commission d'Etude Permanente du Cycle d'orientation (CEPCO), cahier n°1, Genève, 1969, p. 37.

<sup>335</sup> Cf. infra partie IV, chapitres 16 et 17.

<sup>336</sup> Il est remarquable de constater que les séances plénières de la Commission dite « de raccordement primaire-secondaire », qui servent à la préparation de ce grand chantier de l'harmonisation des plans d'études et qui réunissent les directeurs des écoles de l'enseignement secondaire inférieur, des représentations de la direction de l'enseignement primaire (directeur et inspecteurs) et présidée par Henri Grandjean, directeur de l'enseignement secondaire, sont essentiellement consacrées à des questions relatives aux passages des élèves entre les ordres d'enseignement primaire et secondaire et entre les écoles du secondaire inférieur, à la répartition des effectifs (avec une première prise en compte de la question des retards scolaires) et à l'organigramme de la scolarité obligatoire. Ce n'est qu'après la réception des rapports que la Commission discute des questions de plan d'études à proprement parler (cf. Commission de raccordement primaire-secondaire, *Procès-verbaux des séances*, Genève, 1955-1957, AEG DIP 1985 va 5.3.773). Dans ces séances préparatoires, la question de la transformation des structures scolaires s'insinue déjà dans les esprits des administrateurs scolaires, notamment à travers de longs exposés consacrés à l'organisation des systèmes d'enseignement voisins (français et vaudois).

<sup>337</sup> Jean-Paul Extermann, *Plan d'études de l'enseignement secondaire inférieur. Rapport de la commission pour les mathématiques*, Genève, 27 octobre 1956, AEG DIP 1985 va 5.3.773.

<sup>338</sup> Cf. supra chapitre 9.

<sup>339</sup> Cf. DIP, *Classe d'orientation. Rapport au Conseil d'Etat*, Genève, 3 juin 1957, AEG DIP 1985 va 1985 5.3.737.

En tant que directeur du Collège moderne, Jean-Paul Extermann est alors aux premières loges pour constater l'acuité des problèmes dits « d'orientation » qu'occasionnent les effets conjugués de la massification de l'enseignement secondaire et de l'augmentation de la natalité. En effet, ces problèmes sont particulièrement flagrants pour les élèves admis sous condition alors qu'ils n'ont ni les notes requises ni réussi complètement l'examen d'admission. Beaucoup perdent pied dès les premiers mois suivants leur admission. Pour autant, d'autres élèves admis normalement se révèlent après quelques mois seulement être également incapables de suivre le rythme normal des cours. C'est pourquoi dès 1955, des classes dites « d'orientation » sont improvisées et instituées, sans aucune base légale, au Collège et au Collège moderne dans le cours même de l'année scolaire, dans le but de remédier, autant que faire se peut, au « problème de la mauvaise orientation [scolaire] de [ces] élèves »<sup>340</sup>. L'acceptation conditionnelle d'un certain nombre d'élèves ayant raté de peu l'examen d'admission pratiqué par les écoles de l'enseignement secondaire inférieur depuis les années 1930 accentue ces problèmes qui, s'ils ne sont pas nouveaux<sup>341</sup>, prennent désormais une ampleur considérable pour des raisons démographiques, en augmentant le taux d'échec en première année<sup>342</sup>. Il en résulte une aggravation sensible de l'hétérogénéité dans les différentes classes des écoles du secondaire inférieur. Ce « manque d'homogénéité des classes » pose, par ailleurs, un très réel problème pédagogique aux enseignants. Face à un afflux d'élèves venant de l'école primaire ou des autres écoles secondaires, en règle générale selon une logique descendante<sup>343</sup>, chaque école tend en réaction à recréer de l'homogénéité en augmentant ses exigences à l'entrée ou lors d'un passage d'un degré à un autre. Dans tous les cas, l'orientation scolaire systématique apparaît progressivement comme le moyen rationnel (i.e. un outil de gestion) pour résoudre ce problème en assurant une meilleure répartition des flux d'élèves au sortir de l'école primaire et au sein de l'enseignement secondaire :

Nous souffrons actuellement de l'insuffisance (ou de l'inexistence) d'une orientation scolaire. Chaque année, des dizaines de garçons quittent la 6<sup>e</sup> année de l'école primaire pour entrer en 7<sup>e</sup> du Collège, alors qu'ils sont incapables de suivre l'enseignement de cette classe. Le résultat de cette décision des parents se mesure au nombre d'échecs. En février 1955, il fallut ouvrir une classe spéciale d'orientation pour recueillir 24 de ces « égarés » qui avaient complètement perdu pied. L'année suivante, il fallut deux classes pour 45 de ces élèves. Et, parmi ceux qui parviennent à terminer la classe de 7<sup>e</sup>, il est encore beaucoup qui passent au Collège moderne, à cause de leurs faibles résultats en latin. Seule une orientation bien conduite permettra d'éviter ces faux départs, source de découragement pour les élèves et de troubles pour les classes. Le régime actuel mène à la tentation de parer par l'élimination à l'absence d'une véritable orientation ; chaque école se défend en renforçant ses exigences pour l'admission et la promotion, ce qui rend de plus en plus difficiles les passages d'une école à l'autre (par exemple : l'allemand, pour le passage de 2<sup>e</sup> année du Collège moderne [fin de la scolarité obligatoire] en

<sup>340</sup> Jean-Paul Extermann, directeur détaché de ses fonctions, à Alfred Borel, conseiller d'Etat DIP, Genève, 8 mai 1957, AEG DIP 5.3.737.

<sup>341</sup> Cf. supra chapitre 9.

<sup>342</sup> Ainsi, pour l'année scolaire 1955-1956, seuls 14 élèves sur 46 « admis à l'essai » en 1<sup>ère</sup> année du Collège moderne sont promus (soit 30% environ) (Paul Zimmermann, directeur du Collège moderne par intérim, « Notes à Monsieur Extermann », Genève, 1957, AEG DIP 1985 va 5.3.737).

<sup>343</sup> Cf. Roger Girod et Jean-François Rouiller, *Milieu social et orientation de la carrière des adolescents*, vol. I, Centre de recherches de la Faculté des sciences économiques et sociales, Université de Genève, 1961, pp. 8-9.

4<sup>e</sup> scientifique ou moderne du Collège [début de l'enseignement secondaire supérieur post-obligatoire])<sup>344</sup>.

L'instauration de classes d'orientation au Collège moderne (garçons) et à l'Ecole professionnelle et ménagère (filles) dès le début de l'année scolaire 1957-1958 vise explicitement à expérimenter à la fois les procédés et les résultats d'une orientation scolaire systématique dès l'entrée dans l'enseignement secondaire inférieur. D'ailleurs, le projet a aussi valeur de vérification et d'amélioration des expériences précédentes au vu de leur échec relatif, puisque le suivi des élèves l'année scolaire suivant celle de leur passage dans une classe d'orientation montre qu'un sur deux est promu au terme de la 1<sup>ère</sup> du Collège moderne et seulement un sur quatre à la fin de la 7<sup>e</sup> du Collège<sup>345</sup>. Les deux directions du Collège moderne et de l'Ecole professionnelle et ménagère acceptent donc d'ouvrir chacune « deux classes d'orientation qui recevraient en début d'année tous les élèves admis à l'essai » et le versement de ces élèves dans « les classes normales » serait « décidé par un conseil de classe ». Inversement, les élèves admis normalement qui verraient leurs difficultés s'accroître de manière importante pourraient être dirigés dans les classes d'orientation en cours d'année, en lieu et place des élèves ayant intégré les classes normales<sup>346</sup>.

Si les résultats en soi de l'expérience ne semblent guère plus concluants que ceux des premières classes d'orientation, les comptes rendus des « conseils de classe » des deux classes d'orientation de l'Ecole professionnelle et ménagère sont en revanche particulièrement éclairants sur les « catégories » de perception à travers lesquelles les enseignants de cette école du secondaire inférieur pour les filles, au recrutement notoirement populaire, évaluent leurs élèves pour décider de leur « orientation ». En effet, il est remarquable que, dans les catégories de l'entendement enseignant qui se manifestent là, les considérations psychologiques ou psychologisantes disputent la première place aux évaluations strictement scolaires. Certes, « la régularité dans l'effort », la « capacité de concentration », le fait d'être « travailleuse et consciencieuse » ou encore faire preuve d'une plus ou moins grande capacité d' « abstraction » et de « déduction » restent des éléments primordiaux de la performance scolaire discutée lors du conseil de classe, mais ils sont maintenant contrebalancés par l'évocation de « difficultés d'ordre psychique et caractériel surtout » chez certaines élèves dont il est observé qu'elles font parfois preuve d'un « caractère ombrageux » ou d'une « complexité de [...] caractère alors que d'autres souffrent d'une « personnalité peu affirmée » ou n'ont qu'« une mémoire courte », une « imagination [...] atrophiée » ou démontrent un « excès de sensibilité ». A quoi s'ajoutent quelques considérations marginales d'ordre social sur les élèves telles que le fait d'être « orpheline » ou de vivre seule avec une mère « veuve » ou « divorcée », mais qui se justifient avant tout par l'origine populaire des élèves concernées<sup>347</sup>. On voit ici à quel point les conceptions psychologiques sont devenues

---

<sup>344</sup> Jean-Paul Extermann, directeur détaché de ses fonctions, à Alfred Borel, conseiller d'Etat DIP, Genève, 1958, AEG DIP 5.3.796.

<sup>345</sup> Robert Jaquet, sous-directeur du Collège de Genève, « Résultats obtenus au Collège (en 7<sup>e</sup>) et au Collège moderne (en 1<sup>ère</sup>) en 1956-1957 par les anciens élèves de la classe d'Orientation », Genève, 27 août 1957, AEG DIP 1985 va 5.3.737.

<sup>346</sup> Paul Zimmermann, directeur du Collège moderne par intérim, « Notes à Monsieur Extermann », Genève, 1957, AEG DIP 1985 va 5.3.737 ; Irène Levy-Delafontaine, directrice de l'Ecole professionnelle et ménagère, « Notes à Monsieur Extermann », Genève, 1957, AEG DIP 1985 va 5.3.737.

<sup>347</sup> Marigne Stiefel, « Premier conseil de classe, classe d'orientation 1C, Ecole professionnelle et ménagère », Genève, 28 octobre 1957, AEG DIP 1985 va 5.3.737 ; L. Demolis, « Rapport concernant la classe d'orientation 1B, conseil de classe, Ecole professionnelle et ménagère », Genève, 28 octobre 1957,

prégnantes au sein d'un corps enseignant en renouvellement générationnel rapide et comment elles sont intrinsèquement liées à la question de « l'orientation scolaire », qui est elle-même légitimée par le fort développement de la psychologie en tant que science expérimentale depuis trente ans, notamment à Genève. D'ailleurs, leur recours à la vulgate psychologique apparaît d'autant plus indispensable qu'il sert à pronostiquer les chances de réussites scolaires par une évaluation de ce que l'on estime être les potentialités « intellectuelles » de l'élève, encore que les représentations des enseignants en la matière ne distinguent guère la part de l'inné (i.e. biologique) et celle de l'acquis (i.e. culturel). Au Collège sont mis en place au début des années 1960 de véritables dossiers individuels recueillant l'ensemble des informations concernant l'élève (parcours scolaires, test psychologique, état de santé, situation familiale). Outre les résultats scolaires, dans ces dossiers les considérations psychologiques dominent aussi le regard posé sur les élèves par les acteurs du système d'enseignement. Leur usage est bien celui d'une évaluation plus complète de la situation et des potentialités de l'élève dans un but d'« orientation »<sup>348</sup>.

Pour autant, l'orientation scolaire concerne d'abord celles et ceux qui ne satisfont pas aux normes de promotion scolaire (i.e. les notes) ou qui se confrontent à ces limites à un moment donné de leur parcours scolaire. Dans la mesure où ces cas se multiplient et que les parcours individuels semblent devenir alors aussi illisibles que chaotiques, tous ou presque dans l'administration scolaire s'accordent à reconnaître la nécessité d'une orientation scolaire systématique dans les derniers degrés de la scolarité obligatoire. En outre, la redécouverte du phénomène du retard scolaire massif qui affecte la majorité des élèves au terme de l'enseignement obligatoire<sup>349</sup> renforce d'autant la volonté d'assurer une meilleure régulation du système d'enseignement. Ainsi, Henri Grandjean, qui inaugure alors un autre titre, celui de secrétaire général du DIP, n'hésite pas dès juin 1957 à évoquer publiquement le projet genevois « de créer un tronc commun, qui réunirait toutes les classes du 7<sup>ème</sup> degré, primaire et secondaire »<sup>350</sup>. Cependant, le choix d'une réforme structurelle de l'enseignement secondaire inférieur ne fait pas – encore – l'unanimité parmi les acteurs du système d'enseignement.

---

AEG DIP 1985 va 5.3.737 ; L. Demolis, « Rapport concernant la classe d'orientation 1B, 2<sup>ème</sup> conseil de classe, Ecole professionnelle et ménagère », Genève, 16 décembre 1957, AEG DIP 1985 va 5.3.737 ; Marigne Stiefel, « Deuxième conseil de classe, 1C orientation, Ecole professionnelle et ménagère », Genève, 18 décembre 1957, AEG DIP 1985 va 5.3.737.

<sup>348</sup> Une pratique qui est reprise logiquement par le Cycle d'orientation dès ses débuts : Ces dossiers renseignent sur une foule de « détails sur le caractère de l'élève (était-il expansif ou peu communicatif, colérique, ambitieux, serviable), sur sa "capacité d'imagination", sa "sûreté de jugement", son "pouvoir d'attention soutenue", ses intérêts scolaires et extra-scolaires, son milieu familial, l'état de sa vue et de son ouïe, ses éventuelles allergies ou sa capacité d'autonomie lorsqu'il faisait ses devoirs ». Bien que ses renseignements soient de natures diverses, c'est bien ceux de nature psychologiques qui sont alors considérés comme déterminants. Car pour « aider les élèves », il est nécessaire, selon le directeur du Collège moderne en 1962, de « connaître leurs qualités d'esprits, leurs aptitudes intellectuelles. Leur attitude caractéristique, leurs possibilités de créations personnelle » (citée par Chantal Berthoud, *Une école du second degré « élitaire » pour tous ou le péril de l'école moyenne. Une histoire du secondaire obligatoire à Genève (1927-1977)*, thèse en Lettres, Université de Genève, 2006, p. 370).

<sup>349</sup> Cf. infra chapitre 11.

<sup>350</sup> « Suisse. Le mouvement éducatif en 1956-1957. Administration et législation scolaires », *XX<sup>e</sup> conférence internationale de l'Instruction publique*, Genève, juin 1957, AEG DIP 1988 va 22.2.3, p. 15. Lors des séances préparatoires à la révision du « plan d'études de l'enseignement secondaire division inférieure » en 1955, il évoque déjà auprès des responsables (directeur et inspecteur) des enseignements primaire et secondaire inférieur de l'éventualité de créer un tel « tronc commun en vue de la répartition des élèves » dans les derniers degrés de la scolarité obligatoire (Commission de raccordement primaire-secondaire, *Procès-verbaux de séance*, Genève, 4 mai 1955, AEG DIP 1985 va 5.3.773, p. 2).

Pour sa part, en se basant sur les expériences d'orientation scolaire des années 1955-1957, Henri Stehlé, le directeur d'un Collège qui constitue la voie élitiste ou « haute » de l'accès aux études secondaires pour les garçons, arrive à la conclusion que le principal problème de l'enseignement secondaire inférieur provient du fait que nombre d'élèves « ne devraient pas se trouver dans l'enseignement secondaire » par manque d'« aptitudes » et de « volonté » et que, par conséquent, il devraient « achever une scolarité primaire, c'est-à-dire élémentaire, pour acquérir les connaissances de base qui leur seront nécessaires ensuite dans la vie pratique »<sup>351</sup>. La position du directeur du Collège est très claire : il s'agit pour lui d'aller à rebours de la massification de l'enseignement secondaire en développant la partie supérieure de l'école primaire (8<sup>e</sup> et 9<sup>e</sup>) afin d'éviter ce que constate, par ailleurs, Jean-Paul Extermann, à savoir que nombre d'élèves fréquentent les écoles de l'enseignement secondaire inférieur pour « simplement y achever leur temps de scolarité obligatoire »<sup>352</sup>. Une telle proposition consiste également à aller à rebours de la politique scolaire menée avec une grande constance par le DIP, qui consiste à diriger les élèves aux parcours « normaux » vers les écoles de l'enseignement secondaire inférieur depuis le milieu des années 1930<sup>353</sup>. Mais, il est vrai que les données ont changé et que l'enseignement secondaire ne court plus du tout le risque de manquer d'élèves, bien au contraire. Il n'empêche, Henri Stehlé pose, au fond, la question essentielle qui est effectivement celle de l'adéquation du système d'enseignement et de ses structures avec la destination des élèves à la fin de la scolarité obligatoire (la vie active, la formation professionnelle ou des études généralistes d'une durée plus ou moins longue). Reconnaisant donc « le problème de la mauvaise orientation des élèves », il propose de faire « subir un examen psychologique et scolaire d'aptitudes à tous les élèves qui veulent passer dans l'enseignement secondaire et dont les résultats seraient à peu près à la limite des notes requises »<sup>354</sup>. Au contraire, Jean-Paul Extermann défend depuis le début qu'« une profonde réforme de structure paraît seule capable de porter remède » au problème de la mauvaise orientation des élèves dans l'enseignement secondaire inférieur<sup>355</sup>.

Pendant les trois années suivantes, études, consultations et expertises diverses se succèdent. Finalement, l'étude décidée par le DIP, faite et rédigée par Jean-Paul Extermann aboutit à une proposition, en bonne et due forme, de réforme des structures de l'enseignement secondaire inférieur<sup>356</sup>. De manière prudente, la publication du rapport en 1960 présente le projet de réforme comme une rationalisation de l'enseignement secondaire inférieur et cherche à souligner au maximum la continuité

---

<sup>351</sup> Henri Stehlé, directeur du Collège, « Note à Monsieur le Conseiller d'Etat Alfred Borel, chef du Département de l'Instruction publique », Genève, 3 juin 1957, AEG DIP 1985 va 5.3.737.

<sup>352</sup> Jean-Paul Extermann, directeur détaché de ses fonctions, à Alfred Borel, conseiller d'Etat DIP, Genève, 1958, AEG DIP 5.3.796. Le directeur du Collège défend dès 1955 une position similaire lors des séances de préparation à la révision du « plan d'études de l'enseignement secondaire division inférieur » : « M. Stehlé se prononce en faveur d'une revalorisation des 8èmes et 9èmes primaires, afin d'éviter, dans les classes secondaires, l'acheminement d'élèves qui n'y sont pas destinés » (Commission de raccordement primaire-secondaire, *Procès-verbaux de séance*, Genève, 8 juin 1955, AEG DIP 1985 va 5.3.773, p. 5).

<sup>353</sup> Cf. supra chapitre 9.

<sup>354</sup> Henri Stehlé, directeur du Collège, « Note à Monsieur le Conseiller d'Etat Alfred Borel, chef du Département de l'Instruction publique », Genève, 3 juin 1957, AEG DIP 1985 va 5.3.737.

<sup>355</sup> Jean-Paul Extermann, directeur détaché de ses fonctions, à Alfred Borel, conseiller d'Etat DIP, Genève, 1958, AEG DIP 5.3.796.

<sup>356</sup> Marie-Laure François et Philippe Schwed, *Le Cycle d'orientation dans l'enseignement secondaire genevois. Histoire d'une idée pédagogique 1927-1962*, Commission d'Etude Permanente du Cycle d'orientation (CEPCO), cahier n°1, Genève, 1969, pp. 38-39.

entre le système en place et la modification qui en est proposée<sup>357</sup>. Ainsi, les conclusions formulées en faveur de la création d'une « école moyenne unique » de type secondaire pour tous les élèves entre treize et quinze ans – reprenant ainsi les prescriptions de la psychologie piagétienne énoncées par son auteur déjà quinze ans auparavant<sup>358</sup> – tentent également de tenir ensemble des objectifs qui peuvent apparaître contradictoires, mais qui expriment bien la volonté de compromis dans la transition qui s'opère dans la restructuration des trois derniers degrés de la scolarité obligatoire. S'il est d'emblée réaffirmé que « l'enseignement secondaire inférieur doit sélectionner [et non orienter] les élèves », il faut, et c'est précisément là que l'argumentaire bascule, que cette sélection soit positive, afin de ne pas « priver de l'enseignement [secondaire] des élèves désireux [...] d'atteindre un niveau de culture générale supérieur ». En effet, les temps ont changé. Une sélection drastique était possible et nécessaire en un temps où « une petite élite suffisait au besoin du pays ». Or, désormais l'enjeu de l'école est de répondre à une « demande en nombre toujours accru[e] du personnel hautement qualifié et possédant une culture et une instruction très poussées » ce qui induit que l'école doit maintenant faire en sorte que le niveau scolaire moyen de la majorité s'élève pour leur permettre une plus longue scolarité<sup>359</sup>. A cela s'ajoute la volonté de répondre à l'idéal « d'offrir à tous les enfants des chances égales », aspiration qui est présentée comme une demande venant de la société dans son ensemble, toutes classes sociales confondues<sup>360</sup>, mais sans une remise en cause des filières scolaires réservées jusque-là presque exclusivement aux enfants des classes sociales supérieures. On comprend bien ici en quoi les « signes » de la sélection scolaire ont changé en vingt ans mais à la condition non négociable, et énoncée comme un principe intangible, que la « réforme ne devra jamais compromettre ou retarder la formation de l'élite, tant littéraire que scientifique »<sup>361</sup>. Outre la question de la justice sociale exprimée, et c'est nouveau, à travers l'exigence croissante d'« égalité des chances », ce sont avant tout les besoins économiques qui ont rendu possible et nécessaire l'inversion des signes pour passer d'une sélection « négative » à une sélection « positive » au niveau de l'enseignement secondaire inférieur. Une sélection dorénavant euphémisée sous le vocable d'« orientation » et visant à exploiter au maximum, selon une logique de rendement (i.e. productivité), les « aptitudes de chacun ».

En même temps, cette question de « l'orientation » scolaire dans le secondaire inférieur est devenue plus que jamais cruciale puisque, en 1960-1961, à Genève, plus de 80% des élèves y passent au moins une année durant leur scolarité obligatoire<sup>362</sup>. L'enjeu socioscolaire de la réforme consiste donc en la nécessité de réguler ce flux et d'éviter les échecs au moyen d'une orientation scolaire systématique. La réalisation de cet objectif passe dès lors par la création (i.e. institutionnalisation) d'une école « d'orientation » commune pour tous les élèves de treize à quinze ans.

---

<sup>357</sup> En effet, le schéma proposé pour la création du Cycle d'orientation est construit graphiquement et structurellement dans le but de montrer avant tout les continuités entre les deux structures. Ainsi, quatre filières sont identifiées dans le système actuel (A, B, C, D) puis reconduites dans le schéma de la nouvelle structure proposée (cf. Jean-Paul Extermann, *La réforme de l'enseignement secondaire*, Genève, DIP, 1960, pp. 44-45).

<sup>358</sup> En 1946, lors de l'examen au Grand Conseil du second projet d'école moyenne, le psychologue « trouvait en somme trop timide » la durée de la nouvelle institution d'après les ambitions affichées en matière d'orientation des élèves (Charles Magnin, *Le parlement genevois et l'égalité d'accès à l'instruction, 1885-1950*, thèse en Lettres, Université de Genève, 1997, p. 388).

<sup>359</sup> Cf. infra chapitre 11 ; cf. également partie VI, chapitre 22.

<sup>360</sup> Jean-Paul Extermann, *La réforme de l'enseignement secondaire*, Genève, DIP, 1960, p. 43.

<sup>361</sup> *Ibid.*, p. 14.

<sup>362</sup> *Ibid.*, p. 8.

La refonte de l'enseignement secondaire inférieur est d'autant plus urgente que le rapport « Extermann » confirme que le système réagit avec difficulté face à cet afflux d'élèves, à la fois conséquence du « boom démographique » et d'une volonté de la part d'un plus grand nombre de familles de faire accéder leurs enfants à l'enseignement secondaire professionnel ou généraliste<sup>363</sup>. Face à ce mouvement, les écoles secondaires réagissent mal et n'arrivent guère à stabiliser les départs comme les arrivées d'élèves. Rien ne semble « endiguer le flot » des nouveaux élèves. On comprend que le système répond mal et qu'il tend à se rigidifier. Ainsi, dès le début des années 1950, certaines écoles secondaires augmentent leurs exigences dans leurs examens d'admission afin de « diminuer le nombre des élèves »<sup>364</sup>. En 1954, soit au début du processus qui amène à la création du Cycle d'orientation, Samuel Roller, professeur de pédagogie expérimentale à l'Institut des sciences de l'éducation (ISE), peut encore défendre la prétendue « souplesse » du système d'enseignement qui, selon lui, permet aux élèves le passage d'une école à une autre dans l'enseignement secondaire à la condition de pratiquer une orientation scolaire tout au long de la scolarité obligatoire. Celle-ci lui paraît suffisante en elle-même pour régler ces problèmes, parce qu'elle lui apparaît scientifique<sup>365</sup>. Pourtant, les opinions sont mûres pour une réforme, et ceci en dépit des multiples appréhensions qui s'expriment largement, notamment chez les enseignants et les parents d'élèves :

Les conditions qui, à l'automne 1962, président à la création du Cycle d'orientation (CO), - soit la constitution de seize classes de 7<sup>e</sup> - ne sont guère favorables, il s'en faut, à l'introduction d'une réforme scolaire. Les difficultés se révèlent de tous ordres. Sur le plan en quelque sort matériel d'abord, l'énorme poussée démographique (naissances doublées en dix ans), qui coïncide avec une pénurie grave du corps enseignant appartenant aux années de faible natalité, pose des problèmes quasi insolubles. Le climat psychologique n'est pas des meilleurs non plus : les enseignants en effet, s'ils acceptent dans leur majorité une réforme jugée inévitable, ne la considèrent pas moins avec scepticisme... Quant aux parents des futurs élèves du CO, ils marquent pour beaucoup une grande réticence face au caractère expérimental de la nouvelle école, craignant que leurs enfants ne soient transformés en cobayes ou qu'ils ne soient désavantagés par rapport aux élèves relevant de l'enseignement traditionnel. Le principe même de l'orientation ne leur sourit que peu, dans laquelle ils voient avant tout une volonté de dirigisme autoritaire<sup>366</sup>.

Si les soucis des parents de ne pas pénaliser leurs enfants sont sans aucun doute réels et compréhensibles, le tableau de la situation brossé par Marie-Laure François et Philippe Schwed apparaît quelque peu noirci car en regard des tentatives de réformes précédentes (1927, 1946) jamais les conditions sociales, matérielles – et en premier lieu, les moyens financiers de l'Etat –, mais aussi idéologiques n'ont été aussi propices. La conjoncture économique et une quasi unanimité politique, de même que la réalité

---

<sup>363</sup> Samuel Roller, « Le problème de l'orientation scolaire à Genève », in *Cahiers de pédagogie expérimentale et de psychologie de l'enfant*, 11 (nouvelle série), Neuchâtel, 1954, p. 64.

<sup>364</sup> *MGC*, 27 septembre 1952, p. 1177.

<sup>365</sup> Cf. Samuel Roller, « L'évolution scolaire des élèves », in *La réforme de l'enseignement secondaire*, Genève, DIP, 1960, p. 120-121 ; Charles Magnin, *Le parlement genevois et l'égalité d'accès à l'instruction, 1885-1950*, thèse en Lettres, Université de Genève, 1997, pp. 483-484.

<sup>366</sup> Marie-Laure François et Philippe Schwed, *Le Cycle d'orientation de l'enseignement secondaire genevois. Histoire d'une école 1962-1969*, Commission d'Etude Permanente du Cycle d'orientation (CEPCO), cahier n°2, Genève, juin 1971, p. 5.



scolaire, désormais indéniable, de la massification de l'enseignement secondaire inférieur, laissent très peu de place pour un maintien de la structure scolaire en l'état. En revanche, c'est bien la teneur de la réforme et l'usage de « l'orientation » (i.e. sélection) qui suscite des divergences et des craintes. Tous s'évertuent à en retirer davantage de profits que de pertes selon leurs intérêts présents, à l'exemple des inquiétudes des parents, appartenant avant tout aux classes supérieures et moyennes.

En fait, la vraie bataille de la « démocratisation des études », soit sur l'école comme moyen de recomposer les élites selon un principe méritocratique scolaire, s'ouvre avec la publication du rapport Extermann en 1960 et elle va durer une quinzaine d'années environ. La lutte se cristallise sur la question de la 7<sup>e</sup> année, qui constitue la première année de la nouvelle école unique du secondaire inférieur. Le projet d'une 7<sup>e</sup> année dite « d'orientation » regroupant tous les élèves au sortir de l'école primaire, hormis ceux qualifiés de « peu doués » (i.e. très en retard scolairement) est déjà présent dans la proposition de la sous-commission de mathématiques en 1956<sup>367</sup>. Une alternative reprise dans le rapport *La réforme de l'enseignement secondaire*, mais nuancée par le choix d'« options » qui préfigurent déjà la division des sections de 8<sup>e</sup> et 9<sup>e</sup> années, et qui n'attribuent le terme de classe « d'orientation » qu'à la voie moyenne pour les élèves qui ne pourraient choisir le latin ou les sciences<sup>368</sup>. Seule la section D (pour « développement »), entérinant l'intégration dans l'enseignement secondaire des classes de fin de scolarité primaire et regroupant les élèves les plus en retard scolairement, est d'emblée exclue par tous comme pouvant faire partie d'une 7<sup>e</sup> comprenant un « tronc commun ». Malgré ce premier compromis, le corps enseignant secondaire, bien qu'il soit acquis à une nouvelle structure refondant l'enseignement secondaire inférieur, soutient une répartition des élèves en classes différenciées et hiérarchisées dès l'entrée au futur Cycle d'orientation. Il est donc farouchement opposé à une première année faite d'un « tronc commun » et il défend une « préorientation » dès l'entrée dans le cycle d'orientation, avec une division non pas en quatre mais en « cinq types de classes »<sup>369</sup>. Inversement, le corps enseignant primaire est acquis à une première année la moins différenciée possible pour des raisons à la fois corporatistes, soutenues principalement par l'espoir de pouvoir enseigner dans la nouvelle structure du secondaire inférieur, et idéologiques – le souci sincère de « démocratiser » davantage l'accès aux études secondaires<sup>370</sup>. Pourtant dès la fin de l'année 1960, d'autres oppositions fortes au

---

<sup>367</sup> Jean-Paul Extermann, *Plan d'études de l'enseignement secondaire inférieur. Rapport de la commission pour les mathématiques*, Genève, 27 octobre 1956, AEG DIP 1985 va 5.3.773.

<sup>368</sup> Jean-Paul Extermann, *La réforme de l'enseignement secondaire*, Genève, DIP, 1960, pp. 44-45.

<sup>369</sup> UCESG, « Mémoire de l'Union du corps enseignant secondaire genevois relatif à la réorganisation de l'enseignement secondaire inférieur (1959) », in *La réforme de l'enseignement secondaire*, Genève, DIP, 1960, pp. 154-155.

<sup>370</sup> UIG, « Résolutions et commentaires de l'Union des instituteurs genevois » (1959), in *La réforme de l'enseignement secondaire*, Genève, DIP, 1960, pp. 171-172 ; cf. également infra partie IV, chapitre 18. Quant aux corps enseignants primaires de la Suisse romande, ou du moins leurs représentants, ils sont acquis par principe à une réforme des systèmes d'enseignement. En effet, le 30<sup>e</sup> congrès de la Société pédagogique romande qui a lieu à Bienne en juin 1962 ne laisse planer aucun doute à cet égard. Sous le titre « besoin général de réforme », la question des réformes des structures scolaires est un des thèmes centraux de débat du congrès (sous l'angle des « structures, plans d'études, moyens d'enseignement, formation des maîtres »). Outre une brève étude comparative des différents systèmes d'enseignement et des réformes en cours par pays (USA, URSS, France, etc.) et par cantons suisses, et dont la force rhétorique se résume à dire qu'il ne faut pas rater le train en marche, les justifications de l'impérieuse nécessité de réforme – on évoque même alors la nécessité d'une « école romande unifiée » – de l'enseignement secondaire inférieur s'enchaînent sur une argumentation basées sur des enjeux économiques, sociaux et culturels. Si « le besoin de justice sociale », la conception libératrice du savoir

principe des 7<sup>e</sup> non différenciées se manifestent sur la base de l'argument qu'une telle organisation ne peut être qu'« une cause de retard pour les éléments doués »<sup>371</sup>. Une large et puissante coalition se forme réunissant l'Union Famille-Ecole (UFE), association de parents très active et défendant les intérêts des nouvelles classes moyennes salariées<sup>372</sup>, la Fédération genevoise des syndicats patronaux, l'Union du corps enseignant secondaire genevois (UCESG) et le parti libéral (héritier du parti conservateur démocrate)<sup>373</sup> pour la défense d'une « préorientation » dès la 6<sup>e</sup> primaire avec l'introduction de l'allemand (sans note) et une division des élèves en pré-gymnasial (littéraire et scientifique) et non pré-gymnasial dès l'entrée en 7<sup>e</sup> du futur Cycle d'orientation (C.O.)<sup>374</sup>. Face à une telle coalition, l'UIG est bien seule, même si elle estime à juste titre que la remise en cause des 7<sup>e</sup> indifférenciées « porte donc atteinte au principe même de la réforme projetée »<sup>375</sup>. Pourtant, dès 1961, elle se rallie au principe d'une « différenciation A et B au degré 7 »<sup>376</sup>. Paradoxalement, c'est le principe de la réintroduction du latin en 7<sup>e</sup> année, à laquelle l'UIG s'oppose formellement, qui sauve

---

rendu accessible à chacun, mais sous la forme d'un nouvel « humanisme » et non pas des humanités classiques définies comme élitaires, et l'utopie de la société du temps libre, c'est-à-dire libérée du travail aliénant, occupent une bonne place dans ces justifications, il est remarquable de constater que, outre le passage strictement consacré aux raisons économiques d'une transformation de l'école publique, la démonstration du caractère social et culturel (essentiellement autour de « l'individu » agissant) du besoin de réforme scolaire bascule chaque fois sur la question de l'évolution du travail. La spécialisation toujours plus poussée des métiers sous l'effet du développement technologique est perçue comme positive par la promesse de libération de temps pour « soi », exige des individus beaucoup mieux formés. Alors que l'école est accusée d'immobilisme séculaire, le discours des professionnels de l'enseignement admet implicitement que l'institution scolaire, sa fonction sociale et son organisation sont éminemment soumises à l'évolution très favorables des structures socioéconomiques qui sont, à ce moment, effectivement d'une vigueur et d'une visibilité rares historiquement (« *Vers une école romande* ». XXX<sup>e</sup> congrès de la Société pédagogique romande, (Bienne : 23-24 juin 1962), Bienne, 1964, pp. 37-87).

<sup>371</sup> Eric Pierrehumbert, « UIG Messieurs. Rapport du président pour l'année 1960 », *Educateur et bulletin corporatif*, 4 août 1961, p. 502.

<sup>372</sup> Cette association de parents est une émanation indirecte de l'Ecole des parents. Cette dernière fondée en 1950 a pour but de faciliter et de résoudre les problèmes rencontrés dans les relations entre parents et enfants, notamment sur le plan affectif, avec les apports de psychanalyse et de la psychologie. Rencontrant rapidement le succès, la question générale de l'éducation déborde rapidement sur celle de l'éducation scolaire (cf. Emmanuelle Michel, « Entretiens pour mémoire », in *L'Ecole des parents, 1950-2000*, Genève, Editions Ecole des parents, 2000, pp. 93-101). En 1956, d'abord sous le nom d'« Association des parents à Genève » puis sous celui, plus pérenne, d'« Union Famille-Ecole » est fondée une association dont le but principal est d'étudier les problèmes scolaires, d'informer le public et de défendre, par ce biais, les intérêts des parents. Dans son comité, on retrouve à la fois des parents et, comme dans le cas de l'Ecole des parents, des membres plus ou moins éminent des divers corps enseignants (cf. Chantal Berthoud, *Une école du second degré « élitaire » pour tous ou le péril de l'école moyenne. Une histoire du secondaire obligatoire à Genève (1927-1977)*, thèse en Lettres, Université de Genève, 2006, p. 237). Mais plus important encore, la constitution d'une telle association de parents est une démonstration patente que la demande sociale pour une meilleure éducation scolaire progresse à Genève au lendemain de la Seconde Guerre mondiale. Enfin, celle-ci est une conséquence de la constitution des nouvelles classes moyennes salariées pour lesquelles l'accès de leurs enfants à une formation professionnelle et aux études secondaires est d'un intérêt majeur puisqu'elles en sont largement issues.

<sup>373</sup> Marie-Laure François et Philippe Schwed, *Le Cycle d'orientation dans l'enseignement secondaire genevois. Histoire d'une idée pédagogique 1927-1962*, Commission d'Etude Permanente du Cycle d'orientation (CEPCO), cahier n°1, Genève, 1969, pp. 44-45.

<sup>374</sup> Etienne Fiorina in « Réforme de l'enseignement secondaire inférieur (suite) », *Educateur et bulletin corporatif*, 7 mai 1960, p. 286.

<sup>375</sup> Eric Pierrehumbert, « UIG Messieurs. Rapport du président pour l'année 1960 », *Educateur et bulletin corporatif*, 4 août 1961, p. 502.

<sup>376</sup> UIG, « Résolution », *Educateur et bulletin corporatif*, 13 avril 1962, p. 248.

pour partie les 6<sup>e</sup> primaires d'un éventuel rattachement à l'enseignement secondaire inférieur<sup>377</sup>.

Si l'heure est à la promotion d'un maximum d'élèves par « l'orientation » scolaire, les impératifs de la sélection scolaire, vue comme inséparable de la formation des élites, s'adoucissent mais ne disparaissent pas pour autant. Ainsi, l'enseignement du latin et la division en sections nettement séparées est avalisée dès l'entrée au C.O. sous la quadruple pression des milieux économiques, de l'Union Famille-Ecole, des enseignants du secondaire et de la droite majoritaire au Grand Conseil. En effet, si le retour d'un socialiste – le premier depuis André Oltramare en 1924-1927 – en la personne d'André Chavanne (1916-1990), à la tête du DIP suite aux élections de novembre 1961, donne une impulsion décisive au projet de réalisation du C.O. comme école unique du secondaire inférieur, le nouveau conseiller d'Etat n'a pas les moyens de s'opposer à une telle alliance d'intérêts<sup>378</sup>. Lors de l'ouverture du Cycle d'orientation en septembre 1962, les premières classes de 7<sup>e</sup> se divisent donc en trois types : « six classes de sections A (type gymnasial, avec ou sans latin)<sup>379</sup>, sept classes de section B (section intermédiaire) et trois classes de section C (préprofessionnelle) »<sup>380</sup>. Qualifiée de « préorientation » qui « doit être confirmé[e] ou infirmé[e] lors de la première année du C.O. », cette division en trois sections entérine déjà la structure définitive de la nouvelle école lors de sa généralisation effective en 1969. En prenant un peu de recul, force est de constater qu'au bout du compte la division ternaire du système d'enseignement genevois est préservée pour l'essentiel au sein du nouveau C.O., en dépit de la pratique de la réorientation après un trimestre – reprise des expériences précédentes effectuées au Collège et au Collège moderne – et qui prend notamment appui sur un « dossier scolaire » des élèves<sup>381</sup>.

Si les deux premières années du Cycle d'orientation sont marquées par leur caractère expérimental, indice de la prudence des autorités scolaires face aux oppositions, après ces années d'expérimentation et de discussions publiques et politiques, la nouvelle école secondaire, jusqu'alors sans existence légale, est enfin légalisée sur l'initiative du Conseil d'Etat qui argumente que « depuis de très nombreuses années » s'est imposée « la nécessité d'une réforme de l'enseignement secondaire inférieur »<sup>382</sup>. De fait, le moment est propice. Un large consensus politique, de la gauche à la droite du Grand Conseil permet l'adoption rapide de la loi (en moins de deux mois), la généralisation de la nouvelle « école moyenne unique » étant par ailleurs d'ores et déjà programmée pour les cinq années suivantes<sup>383</sup>. Encore une fois, la nécessité de former une main-d'œuvre plus qualifiée pour soutenir l'expansion économique fonctionne comme un argument massue en faveur du C.O., surtout que tous se disent, pour l'instant, satisfaits de l'expérience menée. Malgré la hausse démographique générale, tous, ou presque, reconnaissent aussi que la nécessité de former en grand nombre des

---

<sup>377</sup> Cf. supra partie IV, chapitre 18.

<sup>378</sup> Marie-Laure François et Philippe Schwed, *Le Cycle d'orientation dans l'enseignement secondaire genevois. Histoire d'une idée pédagogique 1927-1962*, Commission d'Etude Permanente du Cycle d'orientation (CEPCO), cahier n°1, Genève, 1969, pp. 48-51.

<sup>379</sup> Dont quatre entièrement latines.

<sup>380</sup> Marie-Laure François et Philippe Schwed, *Le Cycle d'orientation de l'enseignement secondaire genevois. Histoire d'une école 1962-1969*, cahier n°2, CEPCO, Genève, juin 1971, pp. 6-7.

<sup>381</sup> Marie-Laure François et Philippe Schwed, *Le Cycle d'orientation dans l'enseignement secondaire genevois. Histoire d'une idée pédagogique 1927-1962*, Commission d'Etude Permanente du Cycle d'orientation (CEPCO), cahier n°1, Genève, 1969, p. 49 note 1.

<sup>382</sup> *MGC*, 24 avril 1964, p. 724.

<sup>383</sup> *MGC*, 19 juin 1964, pp. 1134-1163.

travailleurs qualifiés signifie également que la seule reproduction des élites, au sens quantitatif, n'est pas suffisante pour soutenir la longue phase d'une expansion économique sans précédent historiquement, engendrée notamment par un rapide développement technologique<sup>384</sup>. D'où la nécessité d'ouvrir l'enseignement secondaire et supérieur à des élèves, puis des étudiants, venus de milieux sociaux plus modestes. A ce titre, l'initiative populaire cantonale non formulée déposée en octobre 1961 par les jeunes radicaux, issus du parti bourgeois de centre-droit, pour une « démocratisation de l'enseignement secondaire supérieur et de l'enseignement supérieur universitaire » est un exemple éclairant de la force de l'argument économique en faveur d'un accès plus large (i.e. « démocratisation ») aux études mais sans abandonner de quelque manière que ce soit le principe de la sélection scolaire. L'exposé des motifs est particulièrement éclairant à ce propos :

Notre société se doit, plus que jamais, de *sélectionner dans tous les milieux*<sup>385</sup>, les éléments qui lui permettront d'assurer et de compléter son développement. L'accès aux études secondaires supérieures et aux études supérieures et universitaires doit être accordé à tous les jeunes qui en ont les capacités. Or, notre pays, qui jouit actuellement d'une période de prospérité sans précédent dans son histoire, souffre d'une pénurie inquiétante de personnel qualifié et de cadres dans tous les domaines, pénurie qui risque de compromettre gravement son avenir politique, sociale et économique<sup>386</sup>.

En effet, le poids des considérations socioéconomiques prend alors une force et une place jusque-là inconnues dans les débats professionnels, publics et politiques sur le système d'enseignement, et plus particulièrement par rapport à l'enseignement obligatoire et à l'accès aux études secondaires. Cela est à la fois le produit et la marque de deux processus concomitants. D'une part, l'intérêt récent et central porté par les milieux économiques, et corrélativement par les sciences économiques, pour le système d'enseignement en fonction de préoccupations liées à l'efficacité du système économique. Par ailleurs, il s'agit là de la reconnaissance du rôle croissant que l'école joue dans la préparation à la division et la complémentarité du travail dans l'économie. D'autre part, la contamination des discours des professionnels, principalement des autorités et des administrateurs scolaires, et des « experts » de l'école par le vocabulaire économique. Ainsi, le procès scolaire est discuté par eux en terme de « rendement », d'« efficacité », de « productivité », d'« investissement » et de « planification » en même temps que les méthodes statistiques, empruntées d'abord à l'économétrie<sup>387</sup>, deviennent

---

<sup>384</sup> En effet, une véritable « révolution technique » alimente cette expansion en permettant à la fois une amélioration très rapide du rendement du travail – avec pour conséquence d'économiser une main-d'œuvre qui migre rapidement dans le secteur des services –, une production de masse, mise au point pendant les deux guerres mondiales, et une diversification rapide et massive des biens de consommation par l'application pratique, d'abord, des avancées de la science de la première moitié du XX<sup>e</sup> siècle, et, ensuite, de l'investissement toujours plus important dans le secteur dit « recherche et développement », devenu un des éléments centraux de la croissance économique dans les pays dits « développés » (cf. François Caron, *Les deux révolutions industrielles*, Paris, Albin Michel, 1997, pp. 137-238).

<sup>385</sup> Souligné par nous.

<sup>386</sup> Les « jeunes » radicaux font alors même la proposition d'un « pré-salaire » pour ces nouveaux étudiants (*MGC*, 21 octobre 1961, p. 2647).

<sup>387</sup> Cf. notamment l'ouvrage qui constitue alors une des références en langue française d'application de ces méthodes au système d'enseignement : Jan Tinbergen et H. C. Bos, *Modèles économétriques de l'enseignement ; quelques applications*, Paris, OCDE, 1965. Celui-ci donne « un modèle » visant « à faciliter la solution de certains problèmes quantitatifs de la planification à long terme de l'enseignement » (*Ibid.*, p. 97). Il s'agit d'un des vecteurs de la constitution d'un savoir « technocratique » sur l'école en vue de sa gestion qui

un instrument privilégié d'analyse<sup>388</sup>. A ces considérations très utilitaristes, avant tout d'ordre économique, s'ajoute la diffusion de l'idée, du haut vers le bas de l'échelle sociale et de proche en proche, que l'école est un moyen d'ascension (i.e. mobilité) sociale, même limitée, et que tous peuvent y tenter leur « chance ».

Pourtant avec le refus de créer une 7<sup>ème</sup> indifférenciée au Cycle d'orientation, la question d'une plus grande « démocratisation des études » reste encore largement ouverte. Jusqu'au début des années 1960, la systématisation de l'orientation scolaire par son institutionnalisation est d'abord soutenue par la psychologie, qui lui donne sa définition et sa légitimation sociale ainsi que ses applications pédagogiques. D'où la création peu après celle du C.O., entre 1963 et 1964, d'un Centre de recherches psychopédagogiques directement rattaché à la nouvelle structure<sup>389</sup>. En commençant à remettre en cause la représentation qu'il y aurait une relation mécanique entre l'intelligence et la performance scolaire, ce centre participe à la montée de la compréhension de « la très grande importance du milieu social »<sup>390</sup> dans la réussite ou l'échec des individus dans le système d'enseignement, mais de manière incertaine. En revanche, le rapide développement de la sociologie de l'éducation au cours de la décennie qui commence relance d'autant plus le débat sur la « démocratisation des études » qu'elle donne une définition essentiellement socioculturelle de la réussite scolaire tandis que la refonte de l'enseignement secondaire inférieur est déjà bien avancée.

En 1963, Etienne Fiorina, instituteur et ancien président de l'Union des Instituteurs Genevois (UIG), met déjà en discussion ces différentes conceptions scientifiques de la réussite scolaire, et donc de l'intelligence, concernant la question de la « démocratisation des études ». Il s'agit sans aucun doute d'un moment où s'opère parmi les professionnels de l'enseignement un début de bascule entre une conception biologisante de l'intelligence comme « don naturel » et celle, socioculturelle, de cette même intelligence :

---

constitue une des modalités de réponse, et plus encore de contrôle (i.e. maîtrise) des problèmes externes et internes au système d'enseignement provoqué par le processus de massification de l'enseignement secondaire.

<sup>388</sup> Le numéro de l'*Annuaire suisse de l'instruction publique* de 1967 qui, pourtant, porte le titre « études pédagogiques » est un bon exemple de cette « contamination » qui s'étale dans une publication des plus officielles sur l'école puisqu'elle est la voix de la Conférence intercantonale des chefs de département de l'Instruction publique de la Suisse romande et italienne. Ainsi dans le premier article, Samuel Roller, directeur du service de la recherche pédagogique du DIP, défend la notion de « rendement » appliquée à l'école tout en constatant que ce terme est largement usité dans l'administration scolaire et par les experts. Bien que rejetant une conception excessivement productiviste de cet usage, il n'hésite cependant pas à affirmer que « c'est là une règle générale d'économie du travail à laquelle l'école n'échappe pas ». D'ailleurs l'enjeu n'est pas mince. A ses yeux comme à ceux de ces contemporains, car de « l'actuelle prospérité helvétique » est tributaire des « institutions scolaires ». Il en résulte logiquement que « l'école, étant de toutes les entreprises la plus grande du pays, doit se hausser à plus de qualité et plus d'efficacité ». Pour autant, Samuel Roller affiche l'espoir d'une « évaluation objective et irréfutable [i.e. irréfutable] de ce qui est essentiellement mouvant » comme les apprentissages scolaires (« Le rendement scolaire », *Annuaire suisse de l'instruction publique : études pédagogiques*, Lausanne, Payot, 1967, pp. 3-14). L'article suivant est consacré à la « planification scolaire », désormais indispensable dans la mesure où « l'éducation est un investissement à long terme » (J.-P. Schellhorn, J.-P. Gonvers et M. Chollet, « Flux de l'enseignement et échecs scolaires », *Annuaire suisse de l'instruction publique : études pédagogiques*, Lausanne, Payot, 1967, pp. 15-32).

<sup>389</sup> Cf. Daniel Bain et Fiorella Gabriel, « Le centre de recherches psychopédagogiques du Cycle d'orientation genevois. Il était une fois le CRPP : 1962-1998. Avantages et problèmes d'une recherche de proximité », in Daniel Bain, Jean Brun, Dagmar Hexel et Jacques Weiss (dir.), *L'épopée des centres de recherches en éducation en Suisse, 1960-2000*, Neuchâtel, IRDP, 2001, pp. 90-93.

<sup>390</sup> Jean-Paul Extermann, *La réforme de l'enseignement secondaire*, Genève, DIP, 1960 p. 16.

La classe bourgeoise a, selon M. Dottrens, donné le maximum. Il devient urgent de prospecter les couches laborieuses, « car on ne peut plus se permettre de gaspiller le talent ou le génie alors que nous avons de plus en plus besoin de substance grise, notre seule matière première ». Or, si l'on peut admettre, a priori, que l'intelligence ne connaît pas de différences sociales, les chiffres suivants tirés de l'étude du professeur Girod, semble prouver le contraire<sup>391</sup>.

On voit ici dans le cas de Genève comment la jeune sociologie de l'éducation (Roger Girod à Genève) s'empare de l'objet « école », avant tout par le calcul des effets de la sélection scolaire en fonction de l'origine sociale, avec les moyens statistiques modernes, et comment, de ce fait, elle commence à infirmer des certitudes sur la nature de l'intelligence admises par nombre de pédagogues et nombre de psychologues en mettant en exergue la primauté des facteurs sociaux dans la réussite scolaire<sup>392</sup>. Pour autant, l'instituteur Etienne Fiorina ne va pas au bout de la logique sociale et culturelle que sous-tend sa réflexion initiale sur l'origine de la réussite scolaire car il se borne à la prise en compte de la seule inégalité économique des familles. En outre, la publication, dès 1961, de l'étude comparative de Jean-Claude Eberhard commandée et publiée par l'Union syndicale suisse, et dont Fiorina a connaissance, contribuent à mettre au premier plan les considérations sociologiques des processus scolaires tout en montrant que celles-ci se posent en des termes analogues à l'échelle de toute l'Europe occidentale<sup>393</sup>.

Si les analyses de la sociologie de l'éducation apportent une caution scientifique non négligeable à tous ceux qui prônent une plus large « démocratisation des études » que celle traditionnellement envisagée et un soutien au processus d'installation ainsi que de pérennisation du nouveau Cycle d'orientation, ces études intéressent initialement assez peu les autorités scolaires. C'est d'abord la maîtrise des outils statistiques que développe la sociologie de l'éducation et qui leur semblent à même d'apporter un moyen de gestion efficace des flux d'élèves à l'intérieur du système d'enseignement qui les intéressent au premier chef. Un intérêt qui se concrétise rapidement par la création d'un service de la recherche sociologique au DIP entre 1962 et 1965<sup>394</sup>.

Il n'empêche, les avancées de la sociologie de l'éducation, qui devient alors le moteur du développement de la sociologie<sup>395</sup> tout court, achèvent de transformer la conception de la « démocratisation des études », puisque la transmission d'un capital culturel au sein des familles apparaît désormais comme le facteur qui conditionne en premier lieu la réussite scolaire. Ainsi, on comprend maintenant communément que la seule prise en compte du manque de capital économique des enfants des classes populaires ne suffit pas à réduire leur éloignement socioculturel de départ par rapport à la culture scolaire. Mais ces avancées décisives de la sociologie de l'éducation concernant la logique socioculturellement reproductrice de l'école comme principe de la sélection scolaire ne sont que peu intégrées, du moins explicitement, dans la création *de jure* du

---

<sup>391</sup> « La démocratisation des études (suite) », *Educateur et bulletin corporatif*, 8 mars 1963, pp. 191-192.

<sup>392</sup> Cf. supra chapitre 7.

<sup>393</sup> Cf. *Les facteurs sociaux de la carrière scolaire*, Union syndicale suisse, 1961, pp. 97-114.

<sup>394</sup> Cf. « Naissance et évolution du Service de la recherche sociologique genevois, interview de Walo Hutmacher par Daniel Bain », in Daniel Bain, Jean Brun, Dagmar Hexel et Jacques Weiss (dir.), *L'épopée des centres de recherches en éducation en Suisse, 1960-2000*, Neuchâtel, IRDP, 2001, pp. 250 et ss.).

<sup>395</sup> Outre les travaux de Roger Girod à Genève, la sociologie de l'éducation constitue sans nul doute dans le cas de la France le moteur de développement « d'un pôle scientifique » en sociologie, principalement parce que les problèmes sociaux sont alors retraduits en terme d'« inégalités des chances » par extension des analyses des mécanismes de la sélection scolaire, et que l'approche privilégiée est macrosociologique, une approche dans laquelle les statistiques occupent une place centrale (cf. Frank Poupeau, *Une sociologie d'Etat. L'école et ses experts en France*, Paris, Raisons d'agir, 2003, pp. 55-108).

C.O. puis pendant son développement initial entre 1962 et 1964. En effet, les principales « innovations pédagogiques » des fondateurs de la nouvelle structure consistent moins en des réponses aux déterminations sociales et culturelles qui pèsent sur le « destin » scolaire de chaque élève dès le commencement de sa scolarité qu'elles ne procèdent du renversement des signes de la sélection scolaire. Si l'école veut promouvoir en son sein chaque élève au mieux de ses potentialités alors il est impératif qu'elle s'adapte à lui – du moins jusqu'à un certain point – et non l'inverse, comme cela aurait été le cas jusqu'alors. Bien que cette représentation de l'inversion de l'adaptation entre élève et école soit relativement éloignée de la réalité du système d'enseignement, elle est alors très prégnante dans le discours professionnels, politiques et publics<sup>396</sup> et elle n'est pas sans effets sur l'organisation du nouveau C.O..

Ainsi, l'institution de « classes de rattrapage » vise d'emblée à combler un « certain retard » scolaire des élèves passés dans une section supérieure suite à la période du « tronc commun », limité à un trimestre au début de la 7<sup>e</sup> pour faire cette fameuse « orientation »<sup>397</sup>. Le « conseil de classe », favorisant une évaluation plus psychologique, voire sociologique, qu'uniquement scolaire de l'élève<sup>398</sup>; l'introduction d'un enseignement désigné comme « Information générale » et visant à une initiation à la culture légitime (littérature, musique, cinéma, histoire, sciences, etc.) pour les enfants des classes populaires ainsi que les « études surveillées », disponibles pour « tous les élèves qui ne peuvent faire leurs devoirs à domicile dans des conditions normales »<sup>399</sup>, découlent d'une politique scolaire volontariste qui a pour intention principale d'adapter les structures scolaires et les méthodes pédagogiques aux problèmes scolaires d'un nombre important d'élèves, prenant source dans leurs déficits sociaux et culturels, et qui les privent de leurs « chances » scolaires<sup>400</sup>. Comme l'écrit Robert Hari, premier directeur général du C.O., il s'agit, d'apporter des « correctifs » à un système des « sections qui est [d'ailleurs] parfaitement acceptable » et qui sont, toujours selon lui, « la charnière même du C.O. »<sup>401</sup>. Toute la stratégie de « pédagogie compensatoire » mise en place vise donc à « corriger » – mais non à supprimer – le poids de ces inégalités socioculturelles en *adaptant* davantage, voire de manière « continue »<sup>402</sup>, l'école à accueillir différents publics

---

<sup>396</sup> Cf. notamment partie IV, chapitre 18.

<sup>397</sup> Marie-Laure François et Philippe Schwed, *Le Cycle d'orientation de l'enseignement secondaire genevois. Histoire d'une école 1962-1969*, Commission d'Etude Permanente du Cycle d'orientation (CEPCO), cahier n°2, Genève, juin 1971, p. 10.

<sup>398</sup> Dès les débuts du C.O., l'acceptation du redoublement d'une classe – vu comme une seconde chance, et ceci malgré la volonté de réduire le phénomène massif du retard scolaire – semble procéder avant tout de considérations médicales ou sociologiques, puis psychologiques : « l'échec peut être dû à des facteurs étrangers aux aptitudes réelles ou potentielles : maladies, absences, situation familiales critique d'une part ; maturité insuffisante d'autre part » (cité par Marie-Laure François et Philippe Schwed, *Le Cycle d'orientation de l'enseignement secondaire genevois. Histoire d'une école 1962-1969*, Commission d'Etude Permanente du Cycle d'orientation (CEPCO), cahier n°2, Genève, juin 1971, p. 12).

<sup>399</sup> Marie-Laure François et Philippe Schwed, *Le Cycle d'orientation de l'enseignement secondaire genevois. Histoire d'une école 1962-1969*, Commission d'Etude Permanente du Cycle d'orientation (CEPCO), cahier n°2, Genève, juin 1971, pp. 11, 23, 25.

<sup>400</sup> En 1966, sont encore introduites des classes dites « de dépannage » afin de soutenir les élèves déplacés vers une section plus difficile (Marie-Laure François et Philippe Schwed, *Le Cycle d'orientation de l'enseignement secondaire genevois. Histoire d'une école 1962-1969*, Commission d'Etude Permanente du Cycle d'orientation (CEPCO), cahier n°2, Genève, juin 1971, p. 47).

<sup>401</sup> Cité par Marie-Laure François et Philippe Schwed, *Le Cycle d'orientation de l'enseignement secondaire genevois. Histoire d'une école 1962-1969*, Commission d'Etude Permanente du Cycle d'orientation (CEPCO), cahier n°2, Genève, juin 1971, p. 12.

<sup>402</sup> Publié en 1972, le rapport de la commission d'experts mandaté par la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'Instruction publique, dans laquelle se trouve notamment Robert Hari, directeur général du

d'élèves afin d'assurer la meilleure « orientation » possible pour chacun d'eux. Cette volonté d'adaptation a également des répercussions sur les programmes d'enseignement en vue de leur « modernisation » (langues vivantes, sciences et arts). Celle-ci est perçue comme indispensable pour préparer des élèves à un monde de demain perçu comme en perpétuel changement. Pour autant, il ne s'agit pas d'une révolution de la culture scolaire mais davantage de la généralisation et de l'accélération d'une évolution en marche depuis l'Entre-deux-guerres. En effet, une plus grande adaptation de l'école à l'élève pour une meilleure promotion scolaire de celui-ci exige de l'amener, autant que faire se peut, à la maîtrise de l'abstraction intellectuelle et à la connaissance du savoir légitime<sup>403</sup>. Cela signifie à court terme l'élévation du niveau scolaire moyen à la fin de la scolarité obligatoire<sup>404</sup>. Mettre cette culture scolaire à disposition du plus grand nombre, notamment par des moyens supplémentaires d'encadrement et d'aide scolaires, constitue le vecteur principal de la « démocratisation des études » telle que pensée par les initiateurs du C.O. Le choix d'une telle option culturaliste de diffusion (i.e. d'acculturation) du savoir légitime à ceux qui n'y ont pas ou peu accès explique également les discours dominants au C.O. sur la nécessité d'adapter la pédagogie aux élèves :

Les méthodes d'enseignement sont peut-être le domaine dans lequel la réforme de l'enseignement secondaire doit innover le plus. La démocratisation des études souligne en effet l'existence d'élèves qui ne répondent pas aux définitions vérifiées dans l'enseignement de type gymnasial ; les méthodes traditionnelles, qui font appel à l'abstraction et à l'esprit de synthèse, ne donnent que peu de résultats avec des élèves qui ne sont pas scolaires au sens étroit du terme. Pour des raisons évidentes, tous nos élèves doivent cependant suivre des programmes sinon identiques, du moins suffisamment parallèles pour permettre en tout temps les passages d'une section à une autre qui constituent la base même du C.O. Ce n'est qu'en adaptant les méthodes à chaque type d'élève<sup>405</sup> qu'un résultat satisfaisant pourra être obtenu<sup>406</sup>.

---

C.O., et Raymond Hutin, directeur du service de la recherche pédagogique, érige même cette idée en principe de structuration des écoles de l'enseignement secondaire inférieur : « Le modèle de structure proposé tend avant tout favoriser la perméabilité et l'orientation continue de l'élève. L'organisation scolaire prévue pour ce[s] degré[s] [5 à 9] doit être conçue dans cette double intention, immédiatement ou par étapes. Cette double intention ne peut se traduire dans les faits que si les méthodes pédagogiques adéquates sont mises en action. Seule l'évolution simultanée des structures et des méthodes garantit l'efficacité de cette évolution » (*Annuaire de la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'Instruction publique*, année 58 : *Politique de l'éducation. Enseignement secondaire de demain*, Frauenfeld, Verlag Huber, 1972, p. 97).

<sup>403</sup> Ainsi, le premier directeur du C.O., Robert Hari, accorde une grande importance « à la faculté d'adaptabilité que chaque élève [doit] acquérir » afin « de prolonger dans la mesure du possible des études de caractère général avant de s'orienter vers des options professionnelles ». D'où notamment, l'introduction de « cours d'éducation cinématographique, d'éducation musicale, de culture nationale, d'introduction à littérature et au théâtre, d'initiation artistique et formation du goût ». De ce point de vue, il n'ambitionne pas moins de faire intérioriser à ces élèves un rapport sociologiquement « aristocratique » au savoir en les amenant « à s'intéresser gratuitement aux choses » (Chantal Berthoud, *Une école du second degré « élitare » pour tous ou le péril de l'école moyenne. Une histoire du secondaire obligatoire à Genève (1927-1977)*, thèse en Lettres, Université de Genève, 2006, pp. 356-357).

<sup>404</sup> On observe parfaitement ce processus à travers l'analyse des manuels scolaires de la fin de l'école primaire sur un siècle (cf. infra partie V).

<sup>405</sup> Souligné par nous.

<sup>406</sup> Direction du C.O., *Compte-rendu administratif pour 1963*, Genève, 17 janvier 1964, cité in Marie-Laure François et Philippe Schwed, *Le Cycle d'orientation de l'enseignement secondaire genevois. Histoire d'une école 1962-1969*, Commission d'Etude Permanente du Cycle d'orientation (CEPCO), cahier n°2, Genève, juin 1971, p. 15.



Une telle ambition pédagogique trahit pourtant des contradictions insurmontables puisque les sections entérinent la retraduction quasi automatique des inégalités socioculturelles. En effet, comment donner un enseignement « parallèle » à des élèves que l'on cherche à différencier pour obtenir une efficacité égale dans les apprentissages, alors que cette même différenciation est le principe de « l'orientation » (i.e. sélection) scolaire ? Tant les impératifs sociaux d'une orientation, fixés dans le principe des sections, forcément classantes en dépit d'une promotion libérale, que les difficultés d'enseignement rencontrées avec des élèves ayant un niveau scolaire très hétérogène conspirent à une pratique de l'*orientation* qui ne peut être à terme que *sélective* en dépit des « correctifs » apportés. A court terme, la différenciation (i.e. inégalité) des méthodes et des contenus de l'enseignement selon les sections finit par s'imposer « naturellement » en fonction de la destination des élèves au sortir du C.O.<sup>407</sup>. Ainsi, le cas de la section « G », voie moyenne, est particulièrement éclairante de ces contradictions puisque, ces classes regroupant alors 40% de l'effectif causent de grandes difficultés d'enseignement dues à l'hétérogénéité du niveau scolaire des élèves. Aussi bien la logique qui s'impose dès 1965-1967 est celle de la fractionner en « options » afin de tenir « compte des exigences particulières des écoles littéraires, commerciales, techniques ou ménagère » suivantes<sup>408</sup>. Certes, l'objectif général du C.O. reste de laisser aussi longtemps que possible la voie ouverte pour tous à un changement de section, mais comme les sections sont foncièrement hiérarchisées entre elles, elles se révèlent être assez vite imperméables, du moins après la 7<sup>e</sup>, car les « passages » – véritables chevilles ouvrières de l'orientation scolaire – sont rares et tendent, au fil des années, à être majoritairement descendants<sup>409</sup>. Autrement dit, tous les efforts, d'ordre essentiellement pédagogique, investis dans le cadre du C.O., pour concrétiser la volonté d'une « orientation continue » des élèves, comprise comme le moyen scolaire de les amener au maximum de leurs capacités, n'infléchissent en définitive guère la reconduction de la division ternaire, et donc bien sélective, du système d'enseignement dans les derniers degrés de la scolarité obligatoire dès les premières années de sa mise en place.

Depuis ses débuts, le Cycle d'orientation se voit ainsi confier la double mission de réaliser « une orientation scolaire et professionnelle mieux conçue et adaptée » aux réalités économiques et sociales de l'époque et, pour les milieux de gauche, assurer la « démocratisation » des études<sup>410</sup>. Soutenue par la convergence de ces divers facteurs du moment – économiques, scolaires, sociaux et idéologiques –, la réforme de l'enseignement secondaire inférieur apparaît cependant moins comme une innovation scolaire et pédagogique ambitieuse que comme l'achèvement, la rationalisation et la

---

<sup>407</sup> Au cours des années 1970, ce principe de différenciation comme principe d'organisation du système d'enseignement atteint un degré supplémentaire avec son entrée au sein de la classe même. Ainsi, la pédagogie dite « différenciée » se veut une réponse à cette contradiction par le maintien de l'hétérogénéité en demandant de fait aux méthodes d'enseignement, et donc à l'enseignant, de s'adapter au plus près de chaque élève afin de contrer les déficits socioculturels par un effet de groupe où les plus forts « tirent les plus faibles » (cf. Ali Hamein, Walo Hutmacher et Philippe Perrenoud, *Vers une action pédagogique égalitaire : Pluralisme des contenus et différenciation des interventions*, Cahier du Service de la recherche sociologique, n° 13, Genève, 1979, pp. 227-270).

<sup>408</sup> Marie-Laure François et Philippe Schwed, *Le Cycle d'orientation de l'enseignement secondaire genevois. Histoire d'une école 1962-1969*, Commission d'Etude Permanente du Cycle d'orientation (CEPCO), cahier n°2, Genève, juin 1971, p. 34. Pour les classes « P » qui regroupent les élèves « peu scolaires », on cherche à individualiser l'enseignement, pour parfois simplement leur « apprendre à lire », et en vue, au mieux, d'une entrée en apprentissage (*Ibid.*, pp. 36-37).

<sup>409</sup> *Ibid.*, pp. 64-65.

<sup>410</sup> *Ibid.*, pp. 15, 17.

reconnaissance institutionnels d'un processus socioscolaire dont le commencement remonte à l'Entre-deux-guerres : la massification de l'accès à l'enseignement secondaire. Un processus qui modifie radicalement le fonctionnement et la réalité du système d'enseignement, comme le montre la différenciation progressive puis l'autonomisation de l'orientation scolaire de l'orientation professionnelle, puisque celui-ci a originellement été créé 80 ans auparavant pour ne réserver l'accès à l'enseignement secondaire qu'à une petite minorité d'élèves.

## Chapitre 11

### La fin du retard scolaire et l'accroissement de l'enseignement pré-obligatoire (1957-1975)

Au type de massification de l'enseignement secondaire qui a lieu à partir des années 1950, qui s'inscrit dans le prolongement du processus de massification commencé dans l'Entre-deux-guerres s'en ajoute maintenant un autre, dû à l'allongement de la scolarité à plein temps aux deux extrémités de l'obligation scolaire. En effet, le taux de scolarisation à plein temps après l'âge de quinze ans – soit dans l'enseignement secondaire post-obligatoire – passe de 28% à 44% entre 1960 et 1974<sup>411</sup>. Cet allongement de la scolarité n'aurait pas été possible sans deux évolutions qui apparaissent comme deux conditions nécessaires de cette forte augmentation : la résorption rapide du retard (i.e. échec) scolaire de masse et l'accélération de la pré-scolarisation de la petite enfance.

#### *La redécouverte et la résorption du retard scolaire (1957-1972)*

Entre 1886 et 1960, le système d'enseignement évolue dans le sens d'une différenciation croissante de l'offre scolaire en fonction de publics différenciés sur la base de « destination » de chacun à la sortie de la scolarité obligatoire. L'idéal pédagogique qui constitue le ressort de l'évolution du système d'enseignement est la volonté rationnelle de créer des classes les plus homogènes possibles via la sélection des élèves selon leur niveau et leurs aptitudes, afin d'améliorer spécifiquement le rendement du travail scolaire. Si la création des classes spéciales de l'école primaire sont l'illustration la plus parlante de cette logique à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, toute une série de types de classes achèvent de différencier des groupes d'élèves en fonction de leur réussite ou de leur « échec » scolaire au niveau de l'enseignement obligatoire au XX<sup>e</sup> siècle : les classes préparatoires aux Ecoles complémentaires pour les élèves n'arrivant pas à atteindre à 13 ans la division supérieure de l'école primaire (5<sup>e</sup>-6<sup>e</sup>) ; les classes préparatoires à l'école primaire pour les élèves de l'école enfantine qui ont raté l'examen de 2<sup>ème</sup> année (c'est-à-dire qui ne maîtrisent pas les rudiments de la lecture au sortir de la division enfantine) ; les 7<sup>e</sup> primaire créées en 1911 pour les enfants de l'agglomération urbaine ; l'instauration des classes faibles (1<sup>ère</sup>-3<sup>e</sup> primaires) en 1918<sup>412</sup> ; les classes fortes (6<sup>e</sup> B) en 1926 ; les degrés 8 et 9 (1934, 1945), toujours à l'école primaire ; les classes dites « fortes » à l'Ecole professionnelle (garçons) et à l'Ecole professionnelle et ménagère (filles) dans l'Entre-deux-guerres ; enfin les classes d'orientation du Collège et du Collège moderne

---

<sup>411</sup> Cette augmentation est principalement due à celle de la scolarisation dans les filières gymnasiales, dont la proportion des élèves double presque entre 1966 et 1974 (de 13 à 23%). L'année 1966 marque d'ailleurs une rupture et initie une courte période de croissance très soutenue et ininterrompue de la scolarisation post-obligatoire à plein temps (de 29 à 44% entre 1966 et 1974) (Service de la recherche sociologique, *Annuaire statistique de l'éducation*. Genève, Genève, DIP, 1976, p. 27).

<sup>412</sup> Emmanuel Duvillard, directeur du Bureau d'archives scolaires et de recherche pédagogiques, *Rapport sur la marche des classes faibles pendant l'année scolaire 1922*, Genève, 24 janvier 1923, AEG DIP 1985 va 5.3.136.

dans la deuxième moitié des années 1950. Cette complexification croissante du système d'enseignement dans ses degrés obligatoires s'ajoutant au creux démographique des décennies 1920 et 1930 explique pour beaucoup la baisse des effectifs des classes malgré la persistance de fortes disparités, notamment entre la ville et la campagne. A la ville, les classes, surtout dans les degrés inférieurs de l'école primaire, continuent à charrier de gros effectifs, dépassant même parfois le maximum légal de 40, alors qu'à la campagne, les classes à plusieurs degrés, et souvent mixtes, composées de moins de vingt-cinq élèves sont courantes<sup>413</sup>.

En dépit du fait que ces différents types de classes ont été créés, puis ont disparu ou se sont pérennisés selon la conjoncture institutionnelle, et que tous s'appréhendent comme une rationalisation de l'enseignement basé sur la conception que l'action éducative consiste dans développement harmonique, concomitant et complémentaire des facultés intellectuelles et morales, ces créations de classes différentes visent cependant surtout à répondre explicitement ou implicitement à un problème pratique de l'école obligatoire publique présent depuis ces débuts, à savoir un « échec » scolaire massif. L'objectif principal d'une telle politique est d'améliorer le rendement de l'école pour des déterminations à la fois internes liés à son fonctionnement et externes liés à ses finalités sociales et économiques (i.e. les « destins »).

Par échec scolaire, notion datée idéologiquement et historiquement aux années 1960, on entend ici, au sens le plus littéral, à la fois de l'institution scolaire et de sa traduction sur les parcours, c'est-à-dire avant tout équivalent à « retard scolaire ». Ce retard d'un nombre très important d'élèves a des répercussions concrètes sur les enseignements primaire et secondaire. Tout d'abord, la sélection qui s'opère ainsi favorise des classes de 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> primaires plus fortes au niveau scolaire. Ensuite cet « écrémage » tend à diminuer le nombre d'élèves par classe dans les degrés supérieurs de l'enseignement primaire. Enfin, cette montée du niveau en fin de scolarité rend nécessaires des solutions spécifiques pour élèves ayant un retard scolaire important (peu « doués », « indisciplinés », etc.), comme elle étaye l'idée de développer des classes fortes en les naturalisant.

Jusqu'à la fin des années 1960, le retard scolaire, concerne au minimum la moitié des élèves de l'enseignement obligatoire et ce phénomène n'est pas spécifique à Genève<sup>414</sup>. Ce retard accumulé par les élèves dans leur progression scolaire dès les premiers degrés, comme le montre l'instauration de classes préparatoires à l'école primaire, perturbe la logique linéaire du parcours prévu depuis l'école primaire et donc l'organisation du système. C'est pourquoi « au moment de fixer la norme de progression dans la discipline [ou entre les différentes disciplines d'un même degré, ce qui complique encore cette progression], l'école est contrainte, pour des raisons diverses, à déterminer un niveau moyen de progression auquel ne pourront s'adapter qu'une partie des élèves »<sup>415</sup>, eu égard aux fortes variations relatives à leurs origines socioculturelles et à leurs aptitudes intellectuelles, ces deux dimensions étant bien évidemment interdépendantes dans le cadre scolaire. La multiplication des types de classes est en fait la réponse organisationnelle et pédagogique de gestion de ce problème (des classes

---

<sup>413</sup> Cf. infra partie VI, chapitre 21.

<sup>414</sup> Il touche tous les autres cantons. Ainsi, le Tessin annonce en 1956 « que 48,43 % des élèves primaires atteignent à l'âge normal la dernière année de scolarité obligatoire, tandis que 51,5% ont des retards scolaires (30,65 % d'une année, 14,40 % de deux ans, 6,50 % de trois ans et plus » (Henri Grandjean, secrétaire général et directeur de l'enseignement secondaire, « Suisse. Le mouvement éducatif en 1956-1957. Administration et législation scolaires », *XX<sup>e</sup> conférence internationale de l'Instruction publique*, Genève, juin 1957, AEG DIP 1988 va 22.2.3, p. 14).

<sup>415</sup> André Chervel, *La culture scolaire. Une approche historique*, Paris, Belin, 1998, p. 42.

spéciales pour anormaux aux classes fortes de 6<sup>ème</sup> primaire en passant par les différents types de classes complémentaires). En somme, l'école publique s'est adaptée autant que faire se peut à ses élèves en leur construisant avec les moyens humains et matériels disponibles l'« école sur mesure » que réclamait Edouard Claparède en 1920. D'ailleurs, cette formule est reprise et revendiquée par le Département de l'Instruction publique (DIP) en devenant un projet d'organisation pédagogique temporairement affirmé quand est procédé à la rentrée de 1927 à une expérience du « système des classes mobiles » ou « à programme mobile »<sup>416</sup>. Ces classes sont organisées avec la justification explicite que par ce moyen, l'autorité scolaire « se propose de serrer de plus près la réalité psychologique et de faire mieux que jusqu'à présent "l'Ecole sur mesure", bien que « pour le moment, il ne s'agit que des 5<sup>èmes</sup> années »<sup>417</sup>. Au final, cette réorganisation limitée de l'école primaire remplit au moins une des modalités d'application préconisée par le célèbre psychologue<sup>418</sup>.

Surtout cette adéquation entre des publics et des écoles ou des filières (classes) différentes constitue la logique intrinsèque et interne de différenciation du système d'enseignement. En effet, au-delà d'un certain degré d'hétérogénéité des élèves, les contraintes structurelles de l'enseignement (pédagogie, plan d'études, cycles, temps imparti, etc.) et de l'organisation même du système d'enseignement imposent des contraintes de fonctionnement qui se rapportent toutes à la logique de répartition des individus selon la division du travail social. En créant des groupes d'élèves plus homogènes principalement afin d'accroître l'efficacité pédagogique, l'école crée une offre scolaire différenciée pour laquelle l'orientation professionnelle, puis l'orientation scolaire à partir de la seconde moitié du XX<sup>e</sup> siècle, deviennent, avec l'application des méthodes scientifiques issues de la psychologie<sup>419</sup>, un moyen privilégié de régulation pédagogique (apprentissage) et sociale (les « destins » établis en fonction du parcours scolaire)<sup>420</sup>. A cet égard, les partisans de l'Education nouvelle, dont certains ont des positions institutionnelles très importantes au sein de l'institution scolaire, à l'instar d'Albert Malche et de Robert Dottrens, sont acquis à cette rationalisation de l'enseignement par la sélection des intelligences sous le rapport d'augmenter l'efficacité des apprentissages dans l'école publique et « populaire ». Au milieu des années 1930, Robert Dottrens, alors directeur des Etudes pédagogiques à Genève, justifie ainsi la différenciation scolaire qui s'opère déjà à l'intérieur de l'école primaire :

Nous tendons en Suisse romande, à sélectionner de plus en plus les élèves pour pouvoir rendre les classes plus homogènes et permettre aux faibles comme aux

---

<sup>416</sup> Il s'agit d'un regroupement des élèves dans les matières principales (français, arithmétique) selon leur degrés de forces dans chacune d'entre elles (les « forts » avec les « forts » et les « faibles » avec les « faibles »).

<sup>417</sup> *Bulletin officiel de l'enseignement primaire*, n° 30, novembre 1927, p. 1.

<sup>418</sup> « Lorsque le nombre des élèves et le budget de l'Etat le permettent, on subdivise chaque classe en une forte pour les plus intelligents, et une classe faible pour ceux qui ont le plus de peine à suivre ». Il est cependant nécessaire de préciser que Claparède s'intéresse à l'école secondaire et non à l'école primaire, et plus précisément au Collège, voie des études supérieures pour les garçons (*L'école sur mesure* (1920), Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé, 1953, p. 65).

<sup>419</sup> Les conseillers d'orientation dans le système scolaire genevois ont en règle générale une formation théorique universitaire complète en psychologie (licence).

<sup>420</sup> Cette division s'inscrit officiellement dans le programme de l'enseignement primaire en 1934 à Genève avec la distinction entre un programme minimum à acquérir (à destination des élèves faibles ou médiocres) et le programme dit de « développement » (pour les 6<sup>e</sup> années) pour les élèves « normalement doués ».

forts de profiter au maximum de leurs possibilités. C'est ainsi que le canton de Genève dispose maintenant de 4 types de classes :

- 1° classes pour enfants surnormaux (pour le raccordement avec les écoles secondaires) ;
- 2° classes normales ;
- 3° classes de développement pour enfants qui ne semblent pas présenter un grand retard d'intelligence mais qui ont de la peine à s'adapter au rythme normal des études ;
- 4° classes pour arriérés<sup>421</sup>.

Le retard scolaire a préoccupé les autorités de manière variable. Ainsi dans la première décennie suivant l'instauration de l'école obligatoire à Genève (1872), les autorités scolaires en tiennent le compte statistique régulier et public pour l'école primaire. Entre le dernier quart du XIX<sup>e</sup> siècle et le début du XX<sup>e</sup> siècle, nombre des membres plus ou moins importants de ces mêmes autorités déplorent régulièrement le fait que de nombreux enfants ne terminent pas le cycle complet de l'enseignement primaire. En récoltant les chiffres des effectifs par degré et par année entre 1873 et 1879, il est possible de constater que de fait une grande part des élèves (au minimum un tiers d'entre eux environ) n'atteint pas les degrés supérieurs de l'enseignement primaire (5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup>). Sachant qu'un certain nombre accumule déjà du retard scolaire avant la 4<sup>e</sup> année avec les redoublements, il faut en conclure que celui-ci atteint, au bas mot, un élève sur deux (Tableau 10). Ce constat reste valable pour toutes les volées y compris celles ayant fait toutes leurs classes depuis l'instauration de l'obligation scolaire (1877-1878).

**Tableau 10 : Un indice du retard scolaire des élèves de l'école primaire : « pertes » des élèves lors du passage de la 4<sup>e</sup> à la 5<sup>e</sup> année primaire, Canton de Genève, 1873-1879<sup>422</sup>**

	4 <sup>e</sup>	5 <sup>e</sup>	Différence de 4 <sup>e</sup> et 5 <sup>e</sup>	Pertes % de 4 <sup>e</sup> et 5 <sup>e</sup>
<b>1873</b>	1'303			
<b>1874</b>	1'378	798	-505	-39%
<b>1875</b>	1'543	881	-497	-36%
<b>1876</b>	1'485	912	-631	-41%
<b>1877</b>	1'510	958	-527	-35%
<b>1878</b>	1'448	1'016	-494	-33%
<b>1879</b>		949	-499	-34%

Trente ans plus tard, la situation ne s'est guère améliorée puisque le retard scolaire est déjà massif à l'entrée de l'école primaire (correspondant au 2<sup>ème</sup> degré de l'école obligatoire) :

Il est à remarquer que le 26% des élèves qui nous ont été présentés à l'ouverture de l'année scolaire, étaient insuffisamment préparés pour suivre l'enseignement de la première année. Nous constatons avec regret que cette proportion d'enfants retardés, quoique inférieure à celle d'autres groupes scolaires, est encore trop élevée. Cette anomalie provient surtout, pensons-nous, de ce que les parents oublient trop souvent que l'école est obligatoire dès l'âge de 6 ans, et que, pour suivre les leçons de la 1<sup>ère</sup> année de l'école primaire, l'enfant doit avoir reçu

<sup>421</sup> « L'école primaire en Suisse romande et plus particulièrement à Genève », in *Erziehungsgedanke und Bildungswesen in der Schweiz - L'éducation en Suisse : tendances et réalisations*, Frauenfeld, Huber, 1936, p. 49.

<sup>422</sup> Source : *Rapport de gestion du DIP pour les années 1874-1880*.

l'enseignement de la classe supérieure de l'école enfantine. Cet oubli regrettable, ajouté à l'entrée de nombreux enfants venant du dehors, parlant une langue étrangère, ou n'ayant jamais fréquenté aucune école, entrave forcément la marche régulière de l'enseignement, et nous oblige à créer des classes préparatoires dans tous les groupes scolaires un peu importants<sup>423</sup>.

Il est évident que les derniers récalcitrants à l'obligation scolaire, qui se manifestent principalement par leur absentéisme, et la très importante immigration de familles confédérées et étrangères aggravent encore ce phénomène avant 1914. D'ailleurs plusieurs dispositions légales introduites dans la loi sur l'Instruction publique en 1911 visent à réduire le retard scolaire<sup>424</sup>, sans rencontrer, cependant, le succès escompté.

Aussi, les « bons » résultats obtenus par les élèves de 6<sup>e</sup> primaire avivent encore ces regrets en ce début de XX<sup>e</sup> siècle<sup>425</sup>. Mais avant longtemps personne ne pense que ces « bons » élèves devraient faire des études. On les destine seulement à devenir ce à quoi ils sont au mieux promis : être des ouvriers ou des employés qualifiés, soit en fait une « élite » populaire ayant accès à la formation professionnelle scolaire et qui constitue une main-d'œuvre qualifiée de bonne valeur économique et sociale. Regretter que tous n'accèdent pas à la 6<sup>ème</sup> primaire, comme le font alors nombre d'acteurs de l'éducation scolaire, revient à nier une évidence, celle que le retard scolaire de la majorité n'est que la première forme tangible de la sélection qu'opère déjà le système d'enseignement dès les premiers degrés de la scolarité obligatoire. Cependant le fait le plus curieux, mais aussi le plus indiscutable, qui affecte la perception des acteurs sur cette réalité massive et fondamentale de la scolarité obligatoire, est qu'elle se normalise et disparaît des préoccupations des autorités scolaires pendant presque un demi-siècle<sup>426</sup>.

Cependant, le retard scolaire, accumulé essentiellement à l'école primaire, n'est pas incompatible avec la massification de l'enseignement secondaire inférieur car un redoublement d'une année est bien admis dans les mœurs. En outre, ce retard peut se révéler parfois savamment calculé puisque l'enquête de Roger Girod de 1959 montre que dans un tel contexte scolaire le redoublement bien compris peut se révéler être une stratégie de promotion scolaire ou de meilleur accès à l'apprentissage professionnel. En effet, à cette époque il semble qu'un certain nombre de familles préfèrent que leur enfant double une année de la fin de l'école primaire pour pouvoir poursuivre dans

---

<sup>423</sup> Louisa Picker, inspectrices des écoles primaires, *Rapport sur la marche des deux années inférieures des Écoles du Boulevard James-Fazy, Rue Necker et Crochettes, année scolaire 1907-1908*, Genève, juillet 1908, AEG DIP 1988 va 22.12.1.

<sup>424</sup> La suppression de l'examen d'entrée en première primaire et la réintroduction des passages (i.e. promotions) semestriels entre les degrés constituent les deux mesures décidées (Barbara Lucas, *La rénovation permanente. L'école publique genevoise et ses enjeux (1886-1911)*, mémoire de diplôme d'histoire économique et sociale, Université de Genève, 1995, p.180)

<sup>425</sup> « Quand nous considérons les résultats obtenus dans les 6e années, nous ne pouvons nous empêcher de regretter que tous les élèves ne profitent pas des bénéfices de cette division supérieure. Une trop grande proportion d'enfants s'attardent dans les degrés inférieurs », constate par exemple un inspecteur des écoles primaires, *Rapport sur la marche des écoles primaires et complémentaires du groupe boulevard James-Fazy, rue Necker et Crochettes pendant l'année scolaire 1906-07: Division supérieure 5e et 6e années*, Genève, juillet 1907, AEG DIP 1988 va 22.12.1, p. 5.

<sup>426</sup> Il arrive cependant que la question du retard scolaire ressurgisse ponctuellement. Ainsi, celui-ci est évoqué dans le cadre de l'examen du projet de loi de 1946, dit Dupont-Willemin, sur la création d'une école moyenne unique (cf. *Procès-verbaux de la commission du Grand Conseil chargée d'examiner le projet de loi n°895 (modification de la loi sur l'Instruction publique)*, Genève, 12 décembre 1946, AEG DIP 1985 va 5.3.580, p. 2).

l'enseignement secondaire plutôt que de terminer sa scolarité obligatoire dans les classes de fins de scolarité primaire fortement dépréciées<sup>427</sup>.

En revanche, l'allongement de la scolarité secondaire à partir du milieu des années 1960, avec l'augmentation de la fréquentation des écoles secondaires post-obligatoires, en particulier pour les filières gymnasiales, ne peut se concevoir avec et pour une majorité d'élèves accumulant un important retard scolaire. Pour un élève plus âgé, la possibilité d'envisager un parcours scolaire long s'amenuise en effet très fortement. Dans son enquête longitudinale portant sur la génération née en 1942-1943 et dont il a suivi les parcours scolaires sur dix ans entre 1955 et 1965 environ (de 12-13 ans à 20-21 ans), Roger Girod montre clairement que « le retard scolaire est au nombre des facteurs qui tendent à installer très tôt au-dessus de la tête d'une forte proportion d'enfants (41% des membres de la génération étudiée) une sorte de plafond invisible marquant la limite de leurs possibilités ultérieures de promotion (par la voie des études). Par rapport au total des enfants de manœuvres, cette proportion n'est pas de 41% mais de 61,5%. Par rapport au total des enfants ouvriers, elle est de 50,5%. Cela signifie que dès l'école primaire la majorité des enfants des classes populaires ont pratiquement perdu toute "chance" de faire des études supérieures, comme ils n'en ont guère plus de faire des études de type technique, commercial, etc. de niveau moyen »<sup>428</sup>. Il faut donc à la fois que le retard scolaire se réduise pour que les parcours scolaires à plein temps puissent s'allonger et que les conditions économiques soient favorables pour rendre superflu le travail des enfants. Enfin et surtout, il faut que la promotion socio-scolaire de ces mêmes enfants des classes populaires s'insinue dans l'espace mental des possibles de leurs familles. C'est pourquoi également cette question du retard scolaire commence à faire véritablement « problème » pour les autorités scolaires et politiques ainsi que pour les experts à partir du milieu des années 1950.

En 1958, sur la base d'indices faisant état de l'important retard scolaire des élèves dans le temps de la scolarité obligatoire, Raymond Uldry, alors chef du service des apprentissages et ancien directeur des écoles primaires, se livre à une enquête sur la volée des élèves nés en 1941-1942 (2'076 individus) et constate que les deux tiers accusent un retard scolaire d'un an ou plus à l'âge de quinze ans. Plus important encore, il montre que de « fait, la dixième année de scolarité obligatoire est réalisée par un grand nombre d'élèves » puisque 40% de ceux [qui sont] issus de la volée précédente (1940-1941), soit environ 60% des retardés, « sont encore à l'école » obligatoire après leurs quinze ans révolus. Une situation qui contraste singulièrement avec les difficultés rencontrées naguère par les autorités scolaires lors des deux prolongations successives de la scolarité obligatoire (1911 et 1933) où nombre de parents des classes populaires cherchaient alors un moyen d'échapper à cette extension de la contrainte de scolarisation. Inversement dans les années cinquante, il apparaît selon l'enquête d'Uldry que « beaucoup de parents » semblent « désireux que leur enfant achève le cycle complet de la scolarité obligatoire » et « laissent encore un an – voire deux ans – leur enfant à l'école »<sup>429</sup>. Indéniablement, une demande sociale d'éducation scolaire s'exprime et a progressé dans la population en quelques décennies. En même temps, la présence

---

<sup>427</sup> Cf. Roger Girod et Jean-François Rouiller, *Milieu social et orientation de la carrière des adolescents*, vol. I, Centre de recherches de la Faculté des sciences économiques et sociales de l'Université de Genève, 1961.

<sup>428</sup> « Influence de la sélection scolaire sur la répartition socioprofessionnelle d'une génération à son entrée dans la vie active. Données genevoises », in *Mélanges d'études économiques et sociales offerts à Claudius-P. Terrier*, Publications de la Faculté des sciences économiques et sociales de l'Université de Genève, vol. XIX, Genève, Georg, 1968, p. 93.

<sup>429</sup> Raymond Uldry, chef du service des apprentissages, « Notes pour le Département de l'Instruction publique, Genève, 1<sup>er</sup> mai 1957, AEG DIP 1985 va 5.3.733, pp. 1-2.



volontaire de ces élèves retardés, et donc plus âgés, dans les derniers degrés de la scolarité obligatoire contribue à rendre visible le phénomène du retard scolaire car, auparavant, ceux-ci quittaient l'école dès atteint l'âge de la libération scolaire. Et si les filles sont tout autant affectées que les garçons par le retard scolaire, force est de constater qu'en moyenne elles accusent un retard nettement moins important (1,2 an contre 1,5)<sup>430</sup>. De telles constatations ne peuvent qu'alimenter le sentiment que le système d'enseignement connaît de graves dysfonctionnements dans sa partie obligatoire et qu'en conséquence une réforme structurelle est véritablement nécessaire.

En effet, tant la massification de l'enseignement secondaire inférieur, amplifiée par la hausse démographique, que le retard scolaire – devenant alors synonyme d'« échec scolaire » – de la majorité des élèves compris dans la scolarité obligatoire perturbent gravement la régulation des flux d'élèves dans le système d'enseignement. Redevenu visible à la lumière du phénomène de la massification de l'enseignement secondaire inférieur, le retard scolaire constitue une des deux principales raisons avancées dans la création du Cycle d'orientation dès 1960 parce qu'il démontre à la fois l'obsolescence des mécanismes habituels (i.e. les notes), et largement implicites, de « l'orientation scolaire »<sup>431</sup> et la force du travail d'une sélection scolaire oeuvrant en permanence. Dans la première moitié des années 1960, le retard scolaire devient un problème non seulement pour des raisons internes au système d'enseignement ou de « démocratisation » des études mais également par la réactivation d'un projet humaniste portant sur le développement de l'individu et parce qu'on considère qu'il entrave la formation d'une main d'œuvre plus qualifiée, notamment celle des « cadres et professions intermédiaires » nécessaires à la bonne marche d'une économie plus que florissante<sup>432</sup>. Ainsi, les experts en science de l'éducation et les sociologues se penchent alors sur les causes du retard scolaire<sup>433</sup>, pensé de plus en plus en terme d'échec et comme un indicateur du manque d'efficacité de l'école, spécialement dans le cadre de la scolarité obligatoire.

En 1960, Samuel Roller et Ali Haramein entreprennent une grande enquête sur le retard scolaire dans les neuf degrés de la scolarité obligatoire. De manière significative, ils considèrent ce phénomène comme un problème dont il est maintenant avéré qu'il est massif et qu'il débute dès les premiers degrés de l'école primaire. Au moyen d'un traitement statistique fait sur la base d'un questionnaire, ils cherchent à en expliciter les facteurs significatifs. Les résultats sont éloquentes. De toutes les variables traitées, une apparaît très vite comme surdéterminant toutes les autres : la profession du parent « répondant »<sup>434</sup>. Bien qu'établie sur la base d'une typologie grossière distinguant seulement les « manuels » des « intellectuels », la variable « profession » a une telle prépondérance (i.e. influence) sur les autres (dans un rapport de 3 à 4) qu'elle arrive à

---

<sup>430</sup> *Ibid.*, p. 3.

<sup>431</sup> En 1960, le DIP constate, avec un brin de dramatisation pour soutenir le projet du Cycle d'orientation, que « loin de diminuer, le nombre des retards continue à augmenter d'une classe à la suivante, dans l'enseignement secondaire inférieur aussi bien que dans les classes primaires de fin de scolarité. Les chiffres qui précèdent montre l'étendue et la gravité de ce problème ; car nombre de ces élèves atteignent l'âge de libération et quittent effectivement l'école avant d'avoir parcouru le cycle complet des programmes, donc avec une formation inachevée » (Jean-Paul Extermann, *La réforme de l'enseignement secondaire*, Genève, DIP, 1960, p. 25).

<sup>432</sup> Cf. Chantal Berthoud, *Une école du second degré « élitaire » pour tous ou le péril de l'école moyenne. Une histoire du secondaire obligatoire à Genève (1927-1977)*, thèse en Lettres, Université de Genève, 2006, pp. 173-179.

<sup>433</sup> Cf. Samuel Roller et Ali Haramein, *Enquête sur les retards scolaires : étude analytique de quelques-unes de leurs causes présumées*, (rapport n° R 62.12), Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1963.

<sup>434</sup> *Ibid.*, pp. 19-20.

inverser le sens des autres variables dans le cas des professions dites « intellectuelles ». Ainsi, alors que la « nationalité » étrangère et le fait d'avoir effectué une partie de sa scolarité hors du canton de Genève se révèle être des facteurs « négatifs », et donc cumulatifs, quant au risque d'accumuler un retard scolaire pour les élèves de parents « manuels », comme par magie, ces mêmes facteurs se retrouvent avoir un effet « positif » pour ceux dont les parents appartiennent à la catégorie des professions « intellectuelles »<sup>435</sup>. Mettant en évidence que le retard scolaire est avant tout fait de facteurs ayant un « caractère social, économique et biologique [garçons / filles] », les deux chercheurs en sciences de l'éducation prônent comme solution, au moins partielle, le développement de l'action scolaire et pédagogique pour pallier à ces inégalités :

L'école ainsi, si elle souhaite réduire le retard scolaire, se trouve clairement informée. Il faut chercher les moyens de neutraliser l'effet négatif de [ces] facteurs. Enfin l'ordre d'action est défini par l'ordre même dans lequel nous avons disposé [ces] facteurs. C'est ainsi qu'il importerait de pallier la carence du milieu culturel dans lequel vivent certains enfants (profession manuelle des parents). Il conviendrait ensuite d'assurer l'aide parascolaire due aux enfants (problèmes des études dirigées) ; de tenir compte du statut de la famille (en donnant à l'enfant de milieu perturbé les « charges » affectives dont il a particulièrement besoin) ; d'assurer l'accueil des enfants qui arrivent de l'étranger ; d'éviter les changements de maîtres en cours d'année ; d'encourager enfin la fréquentation de l'école enfantine<sup>436</sup>.

La majorité des dispositions suggérées ici par Samuel Roller et Ali Haramein sont introduites dans l'établissement du Cycle d'orientation entre 1962 et 1964, plus particulièrement le développement des dispositifs pédagogiques et des enseignements visant à compenser les déficits culturels et scolaires des enfants des classes populaires<sup>437</sup>. Ces nouvelles mesures sont d'ailleurs encouragées par des autorités scolaires qui, réagissant à cette mise en lumière du phénomène massif et structurel qu'est le retard scolaire, cherchent désormais à le résorber, d'autant plus que le politique se met alors à s'y intéresser de très près. D'ailleurs, suite au rapport, la question du retard scolaire sort des milieux professionnels de l'enseignement pour devenir un débat public<sup>438</sup>.

Les deux ans de débats qui accompagnent au Grand Conseil genevois l'examen de la motion dite « Dominicé »<sup>439</sup> demandant la révision du plan d'études de l'école primaire montrent bien le renversement de tendance qui s'opère dans cette première moitié des années 1960. Tous les partis, de droite et de gauche, admettent d'emblée avec le Conseil d'Etat que le retard scolaire, dont il est désormais établi qu'il concerne la majorité des élèves à la fin de la scolarité obligatoire<sup>440</sup>. Celui-ci fait « problème » parce qu'il n'est pas

---

<sup>435</sup> Cependant, les deux chercheurs en sciences de l'éducation apparaissent comme très préoccupés de montrer l'influence de la variable « nationalité », qu'ils établissent pourtant comme marginale, comme si elle était au final plus acceptable que la variable « profession ». Ainsi, ils s'ingénient à la rendre significative (Samuel Roller et Ali Haramein, *Enquête sur les retards scolaires : étude analytique de quelques-unes de leurs causes présumées*, (rapport n° R 62.12), Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1963, pp. 27-32).

<sup>436</sup> *Ibid.*, pp. 34-35.

<sup>437</sup> Cf. supra chapitre 10.

<sup>438</sup> Chantal Berthoud, *Une école du second degré « élitaire » pour tous ou le péril de l'école moyenne. Une histoire du secondaire obligatoire à Genève (1927-1977)*, thèse en Lettres, Université de Genève, 2006, pp. 221-222.

<sup>439</sup> Du nom du député libéral qui l'a déposée (MGC, 3 avril 1964, pp. 625-634).

<sup>440</sup> Surtout que les chiffres dont les députés et les autorités scolaires prennent alors connaissance datent de 1960 et qu'ils sont effectivement impressionnants : « Sur 2'000 enfants de sixièmes primaires – c'est-à-dire sur toute la volée – 1'000 avaient déjà un retard scolaire d'une année et plus » (MGC, 3 avril 1964, p. 637).

la marque d'une sélection scolaire efficace mais, au contraire, l'indicateur, non pas nouveau mais devenu intolérable, du manque d'efficacité et de « rendement<sup>441</sup> de l'école »<sup>442</sup>. Les membres du législatif cantonal imputent au « hiatus » pédagogique existant entre les enseignements primaires et secondaires, la responsabilité des difficultés d'adaptation au travail scolaire dont font preuve beaucoup d'élèves arrivant dans les différentes écoles de l'enseignement secondaire inférieur. Se faisant l'écho des milieux économiques, les députés de droite soulignent le faible niveau scolaire de nombre d'apprentis qui ont une peine énorme à suivre leur formation professionnelle et plus encore à la réussir<sup>443</sup>. Pour leur part, les députés de gauche insistent sur la nécessité d'offrir des moyens supplémentaires aux enfants vivant dans des conditions familiales peu propices au travail scolaire (mère absente parce qu'au travail ; promiscuité ; bruit ; peu d'incitation culturelle ; etc.)<sup>444</sup>. Ce que l'on comprend surtout, c'est que la massification de l'enseignement secondaire – dont le principal problème est l'adaptation de nouveaux publics aux méthodes de travail de l'enseignement secondaire que la création du Cycle d'orientation est, entre autre, censée résoudre –, et, l'accès généralisé à la formation professionnelle<sup>445</sup> témoignent de la montée générale des exigences formulées aussi bien par les autorités politiques, les milieux économiques et les familles issues des nouvelles classes moyennes salariées quant à la maîtrise des savoirs scolaires par tout un chacun. Cette exigence socialement partagée d'une élévation du niveau scolaire moyen a pour conséquence de repousser plus haut dans le système d'enseignement, soit au secondaire inférieur, une « orientation » (i.e. sélection) scolaire considérée comme acceptable. Cela signifie en retour que l'échec à l'école primaire devient un problème social à régler par l'école elle-même<sup>446</sup> et que la pérennisation de la réforme du secondaire inférieur par la création du Cycle d'orientation apparaît maintenant aux autorités et aux partis politiques comme indispensable. Il n'est donc pas surprenant de constater que la principale question du rapport de la commission du Grand Conseil est la suivante : « Une accélération de l'enseignement est-elle possible ? »<sup>447</sup>.

---

<sup>441</sup> Souligné par nous.

<sup>442</sup> « Rapport du Conseil d'Etat au Grand Conseil sur la motion de M. Dominicé tendant à la révision du plan d'études de l'enseignement primaire », *MGC*, 6 mai 1966, p. 1419.

<sup>443</sup> *MGC*, 9 octobre 1965, pp. 2092-2093, 2104-2105.

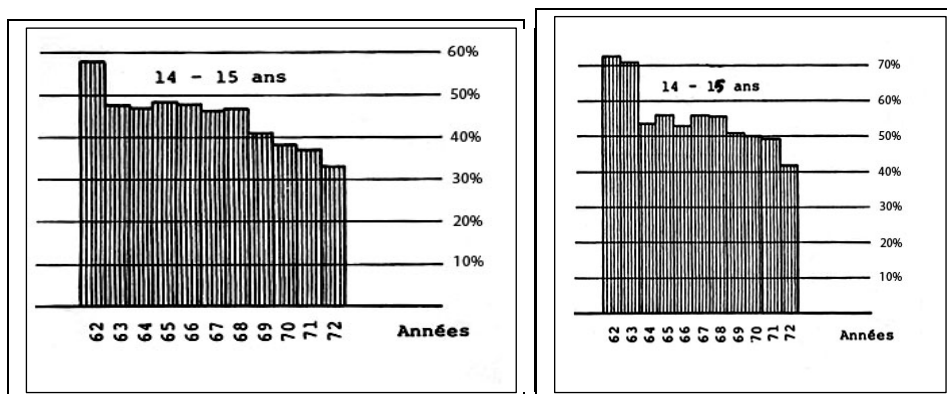
<sup>444</sup> *Ibid.*, p. 2100.

<sup>445</sup> C'est ce qu'évoque assez maladroitement le conseiller d'Etat socialiste André Chavanne en charge du DIP quand il souligne que « nous faisons faire des apprentissages à des enfants peu doués qui, autrefois, auraient été de simples manœuvres » (*MGC*, 22 décembre 1967, p. 3318). Inversement, l'Union des Instituteurs Genevois (UIG) constate dès la fin des années 1950 qu'« un certain nombre d'entreprises de la place n'acceptent plus pour l'admission en apprentissage des élèves sortant des classes de la division complémentaire [de l'école primaire] » parce qu'elles sont plus que fréquentées par « des élèves faibles, retardés et peu intéressants » (Eric Pierrehumbert, « UIG section Messieurs. Rapport du président pour l'année 1957 », *Educateur et bulletin corporatif*, 28 juin 1958, p. 394).

<sup>446</sup> D'où des demandes réitérées au Grand Conseil pour la mise en place de « classes de rattrapages » ou d'autres moyens d'encadrement, déjà en en vigueur au C.O., dès l'école primaire (*MGC*, 9 octobre 1965, p. 2093 ; 22 décembre 1967, pp. 316-318).

<sup>447</sup> « Rapport de la commission chargée d'examiner la motion de M. Dominicé invitant le Conseil d'Etat à faire entreprendre l'examen complet du plan d'études de l'enseignement primaire établi en 1957 », *MGC*, 9 octobre 1965, p. 2095.

Figure 9 : Moyenne des retards scolaires d'une année et plus en fin d'âge de scolarité obligatoire, filles (à gauche) et garçons (à droite), canton de Genève, 1962-1972<sup>448</sup>



Pourtant, c'est au moment même où ce retard est mis en question publiquement et politiquement que s'amorce le processus de sa régression, soit entre 1962 et 1964. Précédant de trois années la croissance massive des effectifs de l'enseignement secondaire post-obligatoire à plein temps qui débute en 1966, le retard scolaire diminue drastiquement surtout pour les garçons, mais ne passant tout de même sous la barre des 50% qu'en 1971 (Figure 9) ! Par la suite, cette diminution s'accélère nettement (41,8% en 1972<sup>449</sup>). En 1976, les chiffres avancés lors des débats au Grand Conseil sur le projet de loi socialiste modifiant les « buts de l'école publique » (i.e. finalités) dans la loi sur l'instruction publique arrivent à des conclusions identiques pour la fin de l'école primaire, tout en permettant de les affiner quelque peu selon l'origine sociale des élèves. Entre 1960 et 1974, le retard scolaire des enfants « venant d'une couche sociale dite inférieure » (i.e. classes populaires) en 6<sup>e</sup> primaire est passé de 51% à 27%, soit une diminution de près de 50%. Pour les « couches sociales moyennes », le taux de réduction du retard scolaire s'élève à plus de 50%, pour atteindre finalement dans « la classe [sociale] supérieure » près de 75%. La constatation dans cette première moitié des années 1970 de la hausse de la fréquentation des élèves issus des classes populaires dans les filières gymnasiales de l'enseignement secondaire inférieur (Cycle d'orientation) achève de démontrer la résorption rapide du retard scolaire dans l'enseignement obligatoire à Genève sur quinze ans environ<sup>450</sup>. Pour autant, un phénomène d'une telle ampleur, et aussi rapide, n'aurait pas été possible, et ne peut s'expliquer, sans qu'il y ait eu une hausse du niveau scolaire moyen dans le cadre de la scolarité obligatoire. Cette hausse s'est opérée sur plus de cinquante ans dans le cadre de l'enseignement obligatoire, avant tout par l'école primaire<sup>451</sup>, et semble provoquer à son terme un effet de seuil par la diminution très rapide du retard scolaire.

Ainsi pendant quatre-vingts ans, le retard scolaire massif a constitué une forme de norme par défaut du système d'enseignement. Les acteurs du système d'enseignement (autorités scolaires et enseignants) ont tenté en partie de le résoudre par la multiplication

<sup>448</sup> Source : Service de la recherche sociologique, *Annuaire statistique de l'éducation. Genève*, Genève, DIP, 1973, p. 16.

<sup>449</sup> Service de la recherche sociologique, *Annuaire statistique de l'éducation. Genève*, Genève, DIP, 1973, p. 15. Ensuite, le mouvement s'amplifie puisqu'en 1974 déjà, le taux moyen de retard scolaire des filles et des garçons confondus tombe à moins de 30% environ (*Rapport sur l'évolution du retard scolaire dans l'enseignement primaire et au Cycle d'orientation, 1967-1973*, Service de la recherche sociologique et section de statistiques et planifications scolaires, Genève, mai 1974, p. A9).

<sup>450</sup> MGC, 1976, pp. 3628-3629.

<sup>451</sup> Cf. infra partie V, conclusion.

de classes spécifiques pour des groupes d'élèves dont le retard scolaire n'est pas cause d'insuffisances physiques ou mentales attestées mais relève bien de facteurs d'ordre socioculturel. Au moment où se développe le discours sur la notion « d'égalité des chances » qui s'impose dans le cours des années 1960, en lien avec des considérations sociologiques et culturelles sur la fonction sociale de l'école<sup>452</sup>, l'échec scolaire devient intolérable et commence à décroître tandis que, dans le même temps, le système de formation charrie toujours plus d'élèves vers des formations générales supérieures ou qualifiantes professionnellement. Dans cette perspective, les réformes structurelles, et en premier lieu la création du Cycle d'orientation à Genève, qui ont lieu à cette époque procèdent effectivement de l'amélioration de l'efficacité scolaire et pédagogique. Cependant, rien jusqu'à présent ne prouve qu'elles en soient la cause ou les causes. Parmi ces dernières, l'élévation du niveau scolaire moyen et l'adoucissement de la sélection à travers le développement de l'« orientation scolaire »<sup>453</sup> sont les plus probantes. A fortiori, on comprend surtout que l'institution scolaire, en lien avec la pression qu'exercent sur elle d'autres acteurs sociaux que sont, en premier lieu, les autorités politiques, les milieux économiques et les familles, est passée en trente ans d'une politique scolaire malthusienne, soucieuse de vérifier la réussite de l'élève accédant au secondaire, à une politique déclarée de promotion tous azimuts vers le secondaire inférieur et les formations professionnelles certifiées<sup>454</sup>.

#### *L'accroissement de l'enseignement pré-obligatoire (1964-1974)*

Si le temps scolaire s'allonge au sortir de l'école obligatoire, cela est également vrai dans les années 1960 pour l'amont de cette même scolarité. En effet, depuis la recomposition des degrés scolaires en 1945, qui avance d'une année le commencement de la 1<sup>ère</sup> primaire (le faisant passer de 7 à 6 ans), et sort la 2<sup>ème</sup> année de l'école enfantine de la scolarité obligatoire, l'habitude est partiellement restée de scolariser les enfants dès cinq ans dans l'ensemble de l'agglomération urbaine. Ainsi, au sortir de la Seconde Guerre mondiale un peu moins de la moitié des enfants vivant à Genève ne suivent pas

---

<sup>452</sup> La plus virulente de ces critiques est sans aucun doute celle des marxistes qui mènent le combat contre une école dite « de classe », diffusant une culture dominante qualifiée de « bourgeoise » fabriquant et reproduisant selon cet arbitraire culturel, pour reprendre le concept de Pierre Bourdieu, des rapports socioéconomiques de pouvoir par une stratification sociale légitimée par l'école mais écartant efficacement les prolétaires du contrôle et de la propriété des moyens de production (cf. également Christian Baudelot et Roger Establet, *L'école capitaliste en France*, Paris, Maspéro, 1971, pp. 269-298). A Genève, la dénonciation des inégalités face à l'école et leur conséquence sociales seront ardemment reprises et diffusées par la presse gauchiste dans la première moitié des années 1970 (cf. notamment le « dossier Enseignement : plus ça change, plus c'est la même chose » publié par *Tout va bien, mensuel suisse de contre-information et de lutte*, n° 17, janvier 1975, pp. 2-12).

<sup>453</sup> En effet, dans le cadre du Cycle d'orientation, le taux de retard scolaire en fonction de l'origine sociale montre pour les années 1969-1973 (soit 5 ans) que d'année scolaire en année scolaire le nombre des « retardés » diminue toutes classes sociales confondues, mais plus rapidement à mesure que l'on monte dans l'échelle sociale, le retard scolaire restant toujours plus important au fil des degrés (de 7 à 9) ; ce qui signifie que si l'on accepte le retard scolaire comme un indicateur fiable de la sélection scolaire pour cette époque, celle-ci s'est « adoucie » mais qu'elle n'a en aucun cas disparu (*Rapport sur l'évolution du retard scolaire dans l'enseignement primaire et au Cycle d'orientation, 1967-1973*, Service de la recherche sociologique et section de statistiques et planifications scolaires, Genève, mai 1974, pp. A20-A22).

<sup>454</sup> « A noter que le taux de scolarisation total (toutes écoles publiques [de l'enseignement post-obligatoire] confondues) a progressé de 56% en 1960 à 75% en 1975, ce qui est alors considéré par beaucoup comme « une évolution favorable » (Service de la recherche sociologique, *Annuaire statistique de l'éducation. Genève*, Genève, DIP, 1976, p. 27).

neuf mais bien dix degrés de scolarité jusqu'à leur quinze ans révolus. Vingt ans plus tard, c'est 95% d'entre eux qui le font<sup>455</sup>.

Mais le phénomène ne s'arrête pas là. Les années 1960 marquent une nouvelle progression décisive dans la préscolarisation des petits enfants. C'est d'abord la 2<sup>ème</sup> enfantine, essentiellement dans l'enseignement public, qui absorbe le choc d'une très forte croissance du taux de scolarisation des enfants de cinq ans, puisque celui passe de 42% à 90% en dix ans (1964-1974)<sup>456</sup>. Puis le mouvement s'étend aux enfants de quatre ans, passant de 10% à 45% entre 1968 et 1975, ces enfants bénéficient eux en majorité de modes de garde issus de l'initiative privée<sup>457</sup> et qui, d'une manière ou d'une autre, fonctionne selon les modalités principales de la forme scolaire et de la scolarisation. Ce secteur dit « privé » profite cependant d'un large financement public (subventions) de la part de l'Etat ou des communes, alors même que l'entrée en 1<sup>ère</sup> enfantine est conditionnée à une clause du besoin pour la mère, c'est-à-dire à la nécessité de trouver un mode de garde pour lui permettre de travailler. Il en résulte que l'offre, privée ou publique, de garde des enfants de la naissance à l'âge de quatre ou cinq ans connaît une croissance très rapide<sup>458</sup>.

Les facteurs socioéconomiques de cette préscolarisation massive sont largement connus, et tout d'abord la croissance continue du nombre de femmes accédant au marché du travail (Tableau 11). Le placement scolaire devient un moyen commode de prise en charge et répond à des besoins sociaux impératifs. Mais ceci n'est pas nouveau. Les femmes des classes populaires, souvent obligées de travailler, connaissent ces recours institutionnels, privés ou publics, comme mode de garde depuis le XIX<sup>e</sup> siècle<sup>459</sup>.

---

<sup>455</sup> Service de la recherche sociologique, *Annuaire statistique de l'éducation. Genève*, Genève, DIP, 1976, p. 26.

<sup>456</sup> *Ibid.*, p. 25.

<sup>457</sup> Pour autant, dès 1974, par la mise en application à Genève du concordat intercantonal de 1972, l'accueil des enfants de 3 ans par l'école enfantine est possible par dispense (Service de la recherche sociologique, *Annuaire statistique de l'éducation. Genève*, Genève, DIP, 1976, p. 25).

<sup>458</sup> En effet, on passe de 15 institutions « d'accueil pour la petite enfance » avec 600 enfants environ en 1957, à 75 institutions et 2'600 enfants dix ans plus tard (1967) et à 102 institutions et 4'500 enfants environ en 1976 (cf. Pierre-Yves Troutot, *Les transformations des métiers de la première éducation : le mouvement de la professionnalisation. Genève 1950-2000*, Genève, CEFOPS, 1998). On remarque, par ailleurs, que le nombre d'institutions croît moins vite proportionnellement que le nombre d'enfants entre 1967 et 1976. Cela indique un mouvement d'extension de l'offre de places par institution et, sans aucun doute, d'accentuation du caractère scolaire de ces mêmes institutions (groupes d'enfants, séparation par âge, personnel différencié, etc.).

<sup>459</sup> En 1896 dans le cadre de l'Exposition nationale qui se déroule à Genève, l'Union des femmes de Genève, société philanthropique féministe fondée en 1891, brosse un tableau éclairant de la participation des femmes au marché du travail : « Tout d'abord il faut remarquer que le nombre des femmes exerçant une activité lucrative à Genève en 1896 était très important (environ 23'560). Si nous comparons ce chiffre au total des habitantes du Canton en 1895 (61'528), nous voyons qu'une partie importante de la population féminine genevoise travaillait à cette époque. On peut noter ensuite, qu'à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, la grande majorité des femmes actives était employée par l'horlogerie et ses branches annexes (environ 2'000 femmes), l'industrie de l'habillement et de la toilette (environ 5'000), le commerce et l'alimentation (environ 6'000) et par les services domestiques (environ 9'000) » (Philippe Barras, *L'Ecole professionnelle et ménagère de jeunes filles de Genève (1897-1927). Histoire d'une institution*, Cahiers de la Société d'Histoire et d'Archéologie de Genève, Genève, Droz, 1994, p. 13). Si l'on soustrait de l'ensemble de la population féminine du canton les classes d'âge qui théoriquement regroupent les femmes qui ne sont pas encore ou plus en état de véritablement travailler (les 0-15 ans et les plus de 64 ans, soit environ 27,5% des femmes entre 1888 et 1900), on arrive au calcul qu'une femme sur deux d'âge adulte travaille (52,8%) à Genève à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle (cf. Paul Bairoch et Jean-Paul Bovée (avec la coll. de Jean Batou), *Annuaire rétrospectif de Genève*, vol. I : *Statistiques économiques et sociales pour la période 1815-1914*, Université de Genève, 1986, p. 26).

**Tableau 11 : évolution de la population active féminine et de la population résidente féminine 15-65 ans, canton de Genève, 1941-1980<sup>460</sup>**

	1941	1950	1960	1970	1980
<b>Population résidente féminine totale de 15 à 65 ans</b>	72'241	79'601	97'010	119'703	126'094
<b>Accroissement</b>		+ 7'660	+ 17'109	+22'693	+6'391
<b>Population féminine active (15-65 ans)</b>	32'926	38'891	50'228	65'384	71'975
<b>Accroissement</b>		+ 5'965	+ 11'337	+15'156	+ 6'591
<b>% de la population féminine active par rapport à la population féminine résidente totale de 15 à 65 ans</b>	45,6%	48,7%	51,8%	54,6%	57,1%

En revanche, ce qui est nouveau c'est bien l'augmentation croissante du nombre de femmes actives. Plus que le taux, quand on compare l'accroissement de la population féminine résidente (personnes en âge de travailler de 15 à 65 ans) avec l'accroissement de la population active féminine, on constate la proportion très importante de femmes qui entrent sur le marché du travail (deux tiers au minimum). En outre, elles constituent l'élément plutôt jeune de cette population et donc en âge de procréer. Incidemment on peut déduire que cette scolarisation précoce, qui s'accompagne d'une entrée plus rapide dans les apprentissages strictement scolaires à Genève, engendre de meilleures chances de conformation des enfants aux normes et à la socialisation spécifique qu'impose la forme scolaire, et donc contribue à la réduction du retard scolaire.

Il en résulte que la préscolarisation toujours plus grande des enfants en bas âge participe du même processus d'allongement de la scolarité à plein temps tout au long du XX<sup>e</sup> siècle. Mais ce processus s'opère de manière discontinue. La fin du XIX<sup>e</sup> et le début du XX<sup>e</sup> siècle constituent une période de consolidation de l'enseignement obligatoire avec l'exigence que tous fassent effectivement neuf années d'école (dont sept ans à plein temps) tout en se conformant à la forme scolaire<sup>461</sup>. Parallèlement une première différenciation du système scolaire en fonction de publics classés selon des impératifs sociaux et économiques (niveau minimal de « civilisation » et formation d'une main-d'œuvre qualifiée) est également réalisée, ce qui amène notamment à l'ajout d'une année d'école obligatoire à plein temps pour les élèves de l'agglomération urbaine (1911). L'Entre-deux-guerres est une période de stagnation, où les projets de réformes des structures échouent, mais qui voit néanmoins la seconde prolongation d'un an de la durée de la scolarité obligatoire à plein temps (1933), ainsi que les premiers signes de la massification du secondaire. Au lendemain de la Seconde Guerre mondiale, c'est cette même massification de l'enseignement secondaire inférieur puis supérieur qui décolle vraiment et à laquelle succède, à partir des années 1960, la nouvelle et rapide extension de la durée de la scolarité tant en aval qu'en amont de l'obligation scolaire.

<sup>460</sup> Source : Service cantonal de statistique, *Recensements fédéraux de la population de 1850 à 1980. Rétrospective statistique*, « Etudes et documents », n°8, Genève, 1986, pp. 63-67, 86.

<sup>461</sup> Cf. supra partie II.





## Conclusion

A mesure que l'on avance dans le XX<sup>e</sup> siècle, l'enseignement secondaire inférieur constitue véritablement le carrefour du système d'enseignement genevois, parce qu'il est l'endroit où les élèves sont distribués entre les filières scolaires et professionnelles ou l'entrée directe sur la marché du travail et qu'il conditionne une bonne part de leur « destin » à la fois social et scolaire cela avant même la création d'un Cycle d'orientation au début des années 1960 :

En résumé, ceux qui ont fréquenté seulement l'école primaire à l'âge des études moyennes ne peuvent opter en fait qu'entre l'apprentissage ou le travail immédiat. Ils affluent dans les métiers manuels ; quelques-uns s'orientent vers des tâches non manuelles simples. Les écoles secondaires inférieures de type traditionnel (Collège et École supérieure de jeunes filles), au contraire, constituent la pépinière des carrières non manuelles, spécialement des plus recherchées. Les écoles secondaires inférieures de type « moderne » (Collège moderne et École ménagère) envoient peu d'élèves dans les établissements secondaires supérieurs. Elles fournissent une partie des apprentis, la majorité des élèves des écoles professionnelles et techniques et une fraction importante de ceux de l'école supérieure de commerce. C'est dire que les écoles de type « moderne » constituent un carrefour fort utile. Elles forment à la fois de futurs travailleurs qualifiés, de futurs employés et « cadres » moyens, et même, mais en nombre minime, quelques futurs « cadres » supérieurs<sup>462</sup>.

C'est aussi pourquoi tous les discours et toutes les pratiques portant sur la sélection scolaire (i.e. l'orientation professionnelle et scolaire) et ses fonctions sociales se concentrent sur ce niveau d'enseignement avec une intensité grandissante à Genève depuis la fin de la Première Guerre mondiale. Cela reste vrai jusqu'aux années 1970. A ce moment-là, l'allongement de la scolarité a été suffisamment significatif (c'est-à-dire pour la majorité des élèves), et la création d'une école « moyenne unique » secondaire, les deux étant étroitement liés, changent quelque peu la donne socioscolaire. Et c'est également la raison pour laquelle les derniers degrés de la scolarité obligatoire forment un lieu décisif des processus scolaires pour l'essentiel du XX<sup>e</sup> siècle à Genève.

Entre les deux moitiés du siècle, outre la volonté politique dont le système d'enseignement dépend directement, c'est en définitive l'évolution structurelle de l'économie capitaliste<sup>463</sup>, corrélée avec celle de la société, qui renverse la perspective de la

---

<sup>462</sup> Roger Girod et Jean-François Rouiller, *Milieu social et orientation de la carrière des adolescents*, vol. I, Centre de recherches de la Faculté des sciences économiques et sociales de l'Université de Genève, 1961, p. 17.

<sup>463</sup> Cette évolution réside au moins dans trois facteurs principaux. Le premier est l'intervention et la régulation massive de l'Etat dans l'économie et son propre développement comme agent économique et la prise en charge de multiples besoins sociaux (Etat-providence) ; une pratique initiée par l'établissement d'économies de guerre face à l'incapacité du secteur privé de subvenir aux besoins d'une guerre totale et de la très dure expérience de la crise économique de l'Entre-deux-guerres. Le second est l'accroissement de la division du travail à la fois nationale et internationale (mais non « transnationale ») favorisant les échanges et la mondialisation de l'économie, avec pour corollaire un accroissement de la compétition internationale avec ses dominants et ses dominés. Le troisième est le développement technologique qui,

sélection scolaire : de « négative », ou malthusienne, celle-ci devient « positive » et vise désormais la promotion scolaire de beaucoup.

Les années 1930 marquent les débuts assez lents de la massification du secondaire inférieur en pleine crise économique et au moment où la demande d'une plus forte sélection se manifeste, selon la logique malthusienne qui est alors celle de l'orientation professionnelle. Mais de manière paradoxale, ce sont également ces mêmes raisons économiques – pour ne pas dire la même Raison économique – qui font que des familles appartenant aux basses classes moyennes et aux franges supérieures de la classe ouvrière commencent à penser leur rapport à l'institution scolaire, plus ou moins explicitement, en terme de stratégies de promotion scolaire, censée correspondre à une promotion sociale, même minime<sup>464</sup>. Ces aspirations apparaissent, certes, modestes du point de vue des classes populaires. Il s'agit avant tout d'accéder à des emplois mieux qualifiés (d'abord du tertiaire puis de l'industrie), certains paraissant sans doute moins soumis aux aléas du chômage (la fonction publique), ou de viser une « bonne » place d'apprentissage, comme ont semblé le laisser entrevoir le succès des premières années de l'école du Grütli. En revanche, les classes moyennes qui n'ont pas, ou plus, les moyens économiques de recourir à l'enseignement privé, particulièrement les classes moyennes traditionnelles, à cause de la perte de leur niveau de revenu due aux crises économiques de l'Entre-deux-guerres et aux effets économiques des deux guerres mondiales<sup>465</sup>, poussent sans aucun doute autant qu'elles peuvent, et plus qu'avant 1914, leurs enfants dans les filières scolaires publiques élitistes, participant ainsi à l'accroissement de la fréquentation de l'enseignement secondaire<sup>466</sup>. Il en résulte un

---

principalement, dans les secteurs agricoles et industriels a permis une progression très forte du rendement du travail et la libération d'une main-d'œuvre qui migre vers le secteur des services (cf. Eric J. Hobsbawm, *L'Âge des extrêmes. Histoire du court XX<sup>e</sup> siècle* (1994), Bruxelles, Complexe, 1999, pp. 341-372).

<sup>464</sup> Certains acteurs de la vie scolaire, ou du moins fortement intéressés par elle, font à l'époque même le constat qu'« on assiste en ce moment, et les boursiers suivent le mouvement général, à un élan vers les études. Il se manifeste par une fréquentation plus intense des écoles secondaires donnant une culture générale, moins spécialisée, et préparant habituellement aux études supérieures » (*La Fondation « Pour l'Avenir ». Enquête sur les résultats de 15 ans d'activité*, Genève, circa 1938, AIJR Fonds Pour l'Avenir, p. 82).

<sup>465</sup> Thomas Piketty montre bien en quoi la longue période 1914-1978 a été favorable économiquement à la réduction tendancielle et effective des inégalités de revenus en favorisant le revenu salarial, devenant progressivement majoritaire au cours de la période, au détriment du revenu du patrimoine, qui recule dans la part globale des revenus (*Les hauts revenus en France au XX<sup>e</sup> siècle. Inégalités et redistributions, 1901-1998*, Paris, Grasset, 2001). Bien que son étude porte sur le seul cas de la France, les comparaisons internationales qu'ils dressent permettent néanmoins de reporter dans les grandes lignes son analyse pour le cas de Genève, car on voit mal en quoi cette cité au cœur de l'Europe occidentale aurait échappé à cette tendance de fond en dépit sans doute de variations locales, mais qui nous restent pour l'heure encore inconnues.

<sup>466</sup> Ces aspirations se vérifient à travers certaines pratiques de soutien scolaire individualisés payées par les parents des élèves issus des classes moyennes : « Dans plusieurs écoles, des instituteurs donnent des cours d'allemand et de latin – individuels ou collectifs – à des élèves de 6<sup>e</sup> ou 7<sup>e</sup> année qui veulent suivre le Collège. Cet état de chose existe depuis longtemps. Ce sont les parents mêmes qui, craignant pour leurs enfants la concurrence des élèves sortant des écoles privées, ont demandé aux instituteurs de se charger de cette préparation. Or, d'après un rapport du doyen du Collège inférieur, ces leçons n'atteignent pas du tout le but désiré. Bien au contraire ! En effet, durant les premiers mois de l'année scolaire, les élèves de 7<sup>ème</sup> du Collège qui ont reçu cette préparation suivent avec facilité un enseignement qu'ils connaissent déjà en partie. Mais, dès qu'apparaissent les difficultés, ils s'avèrent incapables de les surmonter, ayant perdu l'habitude de l'effort et de la persévérance. Le Département ne peut, dans ces conditions, admettre qu'une telle préparation se fasse dans les locaux scolaires. Il va de soi que cette mesure est limitée aux écoles mêmes, et n'a nullement pour but de porter atteinte au droit général des instituteurs de donner des leçons particulières » (*Bulletin officiel de l'enseignement primaire*, n° 92, novembre 1945, pp. 24-25).

accroissement lent et continu de la « demande sociale » d'éducation scolaire publique à Genève<sup>467</sup>.

Si seuls les facteurs économiques ont un caractère décisif dans ces évolutions, ils n'expliquent cependant pas tout. Le discours politique, les options idéologiques des uns et des autres et les politiques scolaires contribuent à des degrés divers à la massification du secondaire inférieur. A gauche, la revendication de « démocratiser les études » pour « démocratiser les élites » pousse dans ce sens à travers la pression sur le plan politique inégalement, certes, mais continuellement exercée pour obtenir tant la gratuité que la facilitation de l'accès aux écoles de l'enseignement secondaire inférieur ou encore la politique institutionnelle réussie des bourses d'Etat depuis 1925, que complète l'initiative privée (la Fondation « Pour l'avenir », en particulier). De manière plus générale, dans l'Entre-deux-guerres, la progression de la scolarité dans le secondaire, tant obligatoire que post-obligatoire, est en fin de compte acceptée par les autorités politiques, et même encouragée par les autorités scolaires. A la réserve près, et qui est fondamentale, que cet accès plus large à l'enseignement secondaire inférieur ne concerne que les écoles « moyennes » (Collège moderne et Ecole professionnelle et ménagère) et qu'ainsi la voie de formation scolaire des élites demeure préservée. Cet accroissement est jugé généralement positif, y compris par les différents corps enseignants à quelques réserves près<sup>468</sup>.

Le paradoxe manifesté dans les discours, entre une volonté affichée de sélectionner (i.e. orienter) et en même temps d'encourager l'accès au secondaire inférieur, n'est qu'apparent et se résout dans les pratiques. A ce titre, le cas d'Adrien Lachenal (1885-1962), radical plutôt conservateur, député influent au Grand Conseil, président de la commission chargée d'examiner le projet d'école unique d'André Oltramare en 1927, puis conseiller d'Etat en charge du DIP de 1936 à 1942, est exemplaire. Ainsi, en 1927, il peut être partisan de la gratuité du secondaire inférieur tout en étant un défenseur acharné de la 7<sup>e</sup> latine du Collège, classe de sélection de l'excellence scolaire<sup>469</sup>. En 1940,

---

<sup>467</sup> L'usage de la notion de « demande sociale » appliquée à l'éducation scolaire, pose problème dans la mesure où cette notion tend à servir de facteur explicatif passe-partout qui une fois énoncé semble dispenser nombre d'historiens de l'éducation d'en montrer la réalité et l'intensité et d'en définir la nature, le sens et les modalités intrinsèques. Nous sommes là face à un phénomène de « réification » de la notion (cf. Philippe Savoie, « Investissement éducatif, autonomie du scolaire et place des établissements dans l'histoire de la scolarisation », *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche*, n°12/2005, 2006, p. 177 ; cf. Jean-Paul Briand et Jean-Michel Chapoulie, « L'institution scolaire, les familles, les collectivités locales, la politique d'Etat », in Gaston Bodé et Philippe Savoie (dir.), *L'offre locale d'enseignement. Les formations techniques et intermédiaires, XIX<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècles*, numéro spécial d'*Histoire de l'éducation*, n°66, mai 1995, pp. 15-46).

<sup>468</sup> Parmi les rares responsables scolaires à s'inquiéter du phénomène d'accroissement de l'offre scolaire pour le secondaire inférieur à la fin des années 1920, on trouve le directeur des Ecoles secondaires rurales, parce qu'il comprend la création d'une « école moyenne unique » comme la généralisation de cette offre. Ces écoles rurales forment les classes de fin de scolarité primaire, malgré leur nom, pour les élèves de la campagne genevoise. En effet, Durand montre alors ses craintes en exprimant l'espoir que : « le projet soit tel que les enfants de la campagne restent le plus longtemps possible dans leur milieu ; qu'il empêche ainsi l'exode vers la ville d'une quantité d'enfants qui ne réussissent pas dans l'enseignement secondaire, qui y perdent leur temps et font fausse route, tout en obligeant leurs parents à de lourdes dépenses sans résultats. L'essentiel, selon moi, c'est que la loi future n'oblige pas les familles à diriger encore plus vite que maintenant leurs enfants vers les établissements urbains » (Durand, directeur des Ecoles secondaires rurales, à Albert Malche, conseiller d'Etat DIP, Genève, 1<sup>er</sup> novembre 1929, AEG DIP 1985 va 5.3.328).

<sup>469</sup> Adrien Lachenal défend même pour des raisons de cohérence intellectuelle et de symétrie du système scolaire la réintroduction de la 7<sup>e</sup> latine de l'ESJF (supprimée en 1924) (« amendement », in *Procès-verbaux de la Commission du Grand Conseil chargée du projet de loi sur l'Instruction publique*, Genève, 14 octobre 1927, AEG DIP 1985 va 5.3.328).

il pratique sans état d'âme une politique libérale d'attribution des bourses d'Etat et d'exonération des taxes d'écolage pour le secondaire inférieur mise en place par ses prédécesseurs, tout en continuant à défendre becs et ongles la 7<sup>e</sup> latine du Collège. C'est que le maintien puis la progression de l'accès à l'enseignement secondaire inférieur sont compris comme la preuve de l'efficacité du système d'enseignement, soit comme un progrès « de civilisation » de manière générale et comme le moyen d'obtenir une meilleure formation de la main-d'œuvre. La « voie moyenne » de l'enseignement secondaire inférieur<sup>470</sup> est perçue comme favorable socialement à condition que la sélection scolaire continue à être le vecteur à la fois naturel et indispensable à cette efficacité. Cette sélection sert en premier lieu à la régulation des flux scolaires dans une école obligatoire qui se différencie fortement dans ses derniers degrés (se divisant en filières) et, en second lieu, de moyen d'« orientation professionnelle » institué par cette même différenciation. Seule la voie gymnasiale donnant accès à l'Université, principalement dans la filière des garçons (Collège) et, dans une moindre mesure, dans celle des filles (ESJF), reste encore imperméable aux enfants issus des classes populaires et des basses classes moyennes salariées parce que, du moins le pense-t-on alors, elle adoube institutionnellement leur appartenance à l'élite sociale les individus qui y passent<sup>471</sup>.

Parallèlement, le système d'enseignement lui-même, par ses logiques internes de fonctionnement, favorise la création de publics pour l'enseignement secondaire. Ainsi, la création des 6<sup>e</sup>B fortes (1926) dont le but explicite est de faire accéder aux études les enfants « bien doués » des classes populaires créent une offre scolaire en la matière par la publicité qui en est faite et par les espoirs de promotion sociale suscité par ce biais dans les familles. D'ailleurs, les enseignants primaires de ces classes primaires fortes trouvent aussi regrettable qu'inexplicable que certaines familles refusent cette offre<sup>472</sup>. Une offre qui trouve sa concrétisation avec la crise des effectifs des écoles secondaires au début des années 1930 car rares sont alors les familles qui en profitent pour donner à leurs enfants une chance de faire des études secondaires longues (Collège)<sup>473</sup>. A côté de ces modifications intervenues au niveau de l'école primaire, les écoles de l'enseignement secondaire inférieur participent également à ce processus de massification du secondaire. En effet, la large consultation conduite lors de la réforme de 1927 permet de révéler un changement du rapport à la sélection scolaire dans les diverses écoles secondaires car le projet de réforme bouleverse l'organigramme de la fin de la scolarité obligatoire et fait

---

<sup>470</sup> Que l'on peut voir s'exprimer concrètement dans la prolongation de la scolarité obligatoire à quinze ans en lien notamment avec le changement de nom de l'Ecole professionnelle en Collège moderne, donnant une connotation plus généraliste et plus orientée vers les formations scolaires post-obligatoire, en 1934.

<sup>471</sup> De fait pendant longtemps, les enfants des élites (professions libérales et classes dirigeantes) ne passent pas par l'enseignement primaire public, mais ils empruntent la voie de l'école primaire privée avant d'entrer au Collège ou à l'ESJF. Si « quelques fils d'avocats, de médecins ou même de banquiers commencent à [fréquenter l'école primaire publique de leur quartier] entre les deux guerres, [...] ce n'est que vers 1950 que des élèves de toute condition sociale se retrouvent dans l'enseignement public. Le caractère résidentiel et exclusif de certains quartiers relativise ce rapprochement » (Juliette Michaëlis, « D'une école populaire à l'école de tous », *A vos places ! Ecoles primaires entre élitismes et démocratie*. Genève, 1880-1960, Genève, La CRIÉE, 1994, p. 3).

<sup>472</sup> D'ailleurs, ce refus apparaît à la fois « regrettable et inexplicable » pour les enseignants de ces classes (cf. Suzanne Bopp, Maurice Quellet, H. Huguenin, M. Werder, G. W. Droz, Perret, institutrices et institutrices de 6<sup>e</sup>B [fortes], à Adrien Lachenal, président de la commission du Grand Conseil chargé du projet d'école moyenne, Genève, 26 avril 1928, AEG DIP 1985 va 5.3.328).

<sup>473</sup> « L'an dernier [année scolaire 1926-1927] [...], sur 151 élèves qui sont entrés au Collège, il n'y en avait que 7 qui sortaient des sixièmes fortes primaires » (MGC, 14 septembre 1927, p. 662).

donc craindre des pertes en termes de nombre d'années de scolarité obligatoire, de publics et de statut du corps enseignant. Si le Collège reste à part parce que la lutte s'engage seulement sur le maintien ou la suppression de la 7<sup>e</sup> latine, c'est surtout autour de l'École professionnelle (devenue Collège moderne en 1934) et, dans une moindre mesure de l'École professionnelle et ménagère, que ce changement est le plus fort car ce sont ces écoles que le projet démantèle, ou presque, au premier chef. La défense du statut, et d'abord des salaires, des différents corps enseignants des écoles secondaires face au risque d'être assimilé au corps enseignant primaire – au statut social inférieur parce que de formation non universitaire et au salaire moindre<sup>474</sup> –, la baisse des effectifs consécutivement à la stagnation démographique de l'Entre-deux-guerres et aussi la défense du « niveau » des écoles (débouchés et passages de l'une à l'autre) sont ainsi des enjeux et des facteurs déterminants d'un adoucissement de la sélection scolaire jusqu'aux années 1950. On voit ici que les intérêts spécifiques des établissements scolaires secondaires favorisent un certain accroissement de l'accès au secondaire inférieur indépendamment d'autres impératifs d'ordre socioéconomique qui sont pourtant toujours considérés comme prépondérants comme le rappelle déjà Emile Grosgrin, enseignant au Technicum, en 1928 :

Les intérêts et les besoins réels des professions elles-mêmes ne doivent-ils pas passer avant la tendance des Ecoles [secondaires] à gagner de gros effectifs, à « produire » davantage tout comme de simples bureaux d'affaires ?<sup>475</sup>

Cet intérêt des corps enseignants de ces écoles du secondaire inférieur à plein temps pour la conservation d'un public aux effectifs suffisants afin de « remplir les classes » à la fin des années 1920 est d'autant plus frappant qu'il représente un retournement complet de leur position en l'espace de quelques années seulement.

Au début des années 1920, l'arrivée des dernières classes d'âge nombreuses nées avant la Première Guerre mondiale continue de gonfler les effectifs de ces écoles. Ensuite, la rapide raréfaction de leur public au cours de la décennie entraîne d'abord une concurrence entre les écoles du secondaire inférieur qui trouve en partie sa résolution dans un front commun contre une école primaire que les autorités scolaires semblent privilégier dans un premier temps. En effet, la mise en place des classes dites « de fin de scolarité obligatoire » en 1929, avatar du projet de réforme d'école moyenne unique de 1927, tend à faire accroire aux corps enseignants secondaires, principalement à ceux des écoles du secondaire inférieur les plus directement menacées par une possible « primarisation », le risque d'un développement de l'école primaire, alors même que le corps enseignant primaire ne montre aucune velléité de ce genre et que la ligne de conduite de l'UIPG reste essentiellement axée sur la défense des intérêts matériels et symboliques du métier<sup>476</sup>.

À Genève, le cas emblématique de la « concurrence », toute relative, entre les écoles de l'enseignement secondaire inférieur, puis de celles-ci avec l'école primaire, concerne les enseignants et les dirigeants de l'École professionnelle. À la tendance générale, s'ajoutent encore leurs ambitions qui visent non seulement à élargir leur public mais également à élever le niveau scolaire et le crédit social de leur école jusqu'au projet d'inclure les sections non latines du Collège en devenant un hypothétique « Collège

---

<sup>474</sup> Cf. Chantal Berthoud, *Une école du second degré « élitaire » pour tous ou le péril de l'école moyenne. Une histoire du secondaire obligatoire à Genève (1927-1977)*, thèse en Lettres, Université de Genève, 2006, pp. 62-77.

<sup>475</sup> « A propos du projet de loi scolaire », Genève, avril 1928, AEG DIP 1985 va 5.3.328.

<sup>476</sup> Cf. infra partie IV, chapitres 15 et 16.

scientifique » à six degrés (avec maturité)<sup>477</sup>. Dans ce cas, et comme à chaque fois, la sélection et finalement sa maîtrise généralement sous l'appellation, d'« orientation » – qu'elle soit d'abord professionnelle puis scolaire ne change, ici, rien à l'affaire – constituent l'enjeu, largement implicite mais toujours fondamental, de la bataille que se livrent les différents groupes sociaux (partis politiques, milieux économiques, corps enseignants primaires et secondaires, autorités scolaires, scientifiques, etc.), chacun concevant la sélection comme le principe essentiel de gestion du système d'enseignement et de la bonne insertion socioéconomique des individus.

Parallèlement, la double question de l'orientation professionnelle et de l'orientation scolaire offre un champ d'expérimentation et une légitimité sociale à la psychologie expérimentale d'abord, puis indirectement à la sociologie après la Seconde Guerre mondiale. En retour, ces disciplines scientifiques s'en nourrissent pour se développer. L'orientation scolaire se différencie et s'autonomise donc de l'orientation professionnelle par la prise en compte des besoins spécifiques et des logiques propres à l'école, notamment autour de la question centrale que constitue progressivement la réduction du nombre des échecs de parcours au secondaire au moyen de la régulation des flux entre les filières dans le système d'enseignement tandis que les parcours scolaires s'allongent. Ces besoins et ces logiques du système d'enseignement sont parfois éloignés de ceux du marché du travail, mais ils conservent néanmoins une articulation forte avec lui que questionne par ailleurs de manière cruciale le projet d'un changement important de la structure scolaire au moyen de la création d'une école « d'orientation » au niveau de l'enseignement secondaire inférieur (C.O.). Finalement, la refonte structurelle se produit pour partie sous la pression d'un contexte d'expansion économique très forte, largement soutenue par un développement technologique croissant, évolution qui s'amorce après 1945 et qui exige l'accroissement du niveau général de formation. Avec l'accélération du rythme et de l'étendue des transformations qui affectent les structures socioéconomiques dans les années 1950, les élites politiques et économiques s'inquiètent en effet de savoir si l'école accomplit toujours bien son travail de préparation et de répartition des individus dans l'organisation du système de production. Dès lors, les enquêtes et les rapports foisonnent au niveau européen. Beaucoup d'entre eux font le constat du manque de main-d'œuvre qualifiée pour soutenir l'expansion économique. Ainsi, au début des années 1960, l'OECE – la future OCDE – n'hésite pas à appeler à une mobilisation « des "réserves d'aptitudes", c'est-à-dire des jeunes insuffisamment formés ou mal orientés »<sup>478</sup>. L'idée principale qui se dégage alors est celle d'une école plus ou moins inadaptée aux mutations rapides de la société actuelle et que des changements s'imposent dans sa structure, son organisation et son enseignement.

---

<sup>477</sup> C'est notamment pourquoi le doyen de l'Ecole professionnelle, Marc Juge (1873-1939), entré dans l'enseignement en 1900 et titulaire d'un doctorat de Sciences physiques et naturelles, se montre hostile au projet de création d'une école moyenne unique dès le tour de consultation organisé par le conseiller d'Etat André Ultramare à l'automne 1926 parce que, s'il était accepté, il amènerait la disparition de son école. Le bouillant doyen qui, d'ailleurs, se montre par la suite un opposant acharné du projet, ne tient absolument pas que son école disparaisse. Au contraire, il propose une élévation du niveau de l'Ecole professionnelle avec la spéculation qu'elle devienne la seconde voie, dite « scientifique », d'accès au secondaire supérieur, et complétant donc celle des petites classes du Collège, qu'il voudrait dénommées « littéraires ». Ainsi selon cette division, les deux écoles prépareraient conjointement à l'entrée au Gymnase et donc à l'octroi du certificat de maturité (Marc Juge, *Rapport sur la dislocation éventuelle de l'Ecole professionnelle*, Genève, 12 novembre 1926, AEG DIP 1985 va 5.3.328, pp. 10-11).

<sup>478</sup> Jean-Michel Berthelot, *Ecole, orientation, société*, Paris, PUF, 1993, p. 49.

Comme on vient de le voir rapidement en dehors de ses particularités de contexte propre, le cas genevois n'est pas isolé et s'insère dans des logiques communes aux pays occidentaux. Les traits et les évolutions de la conception de la sélection scolaire avant et après la Deuxième Guerre mondiale que nous avons dégagées pour Genève se retrouvent au niveau international. Les publications du Bureau International de l'Éducation (BIE), principalement celles relatant les conférences intergouvernementales, en sont des traces essentielles à l'échelle internationales. En effet, elles constituent à la fois des caisses de résonances, des points de clarification des positions des autorités et des espaces de débats sur les questions dominantes du moment.

En 1934, les recommandations de la conférence, qui sont la synthèse des problèmes discutés et des réponses à y apporter, reprennent l'essentiel des termes du débat sur l'accès à l'enseignement secondaire que nous avons vu pour Genève dans l'Entre-deux-guerres. En effet, elles mettent en exergue la même compréhension de la nature et du rôle de la sélection scolaire dans les systèmes scolaires publics. Face à la peur partagée du chômage des intellectuels et du « surpeuplement des établissements d'enseignement supérieur », une meilleure organisation des systèmes scolaires, dans l'articulation entre primaire et secondaire, et l'amélioration des « méthodes de sélection », passant par une meilleure « orientation professionnelle » au moyen de « méthodes scientifiques », consacrent la naturalisation d'une sélection scolaire malthusienne. Et la fonction sociale première de cette sélection scolaire est de différencier les individus pour placer chacun à « la bonne place » sociale selon ses « aptitudes » afin d'accroître l'efficacité du fonctionnement de la société :

Il importe, à la vie sociale des nations, comme à l'intérêt des individus, de préparer, à côté d'une élite appartenant aux professions libérales, des élites commerciales, industrielles, agricoles, etc., correspondant aux divers types de l'activité économique, [...] tout élève évincé des écoles secondaires proprement dites devrait être orienté vers d'autres études ou vers une formation professionnelle pratique correspondant à ses aptitudes<sup>479</sup>.

Dans cette recherche de l'efficacité, et corrélativement de plus d'équité, la correction des inégalités sociales frappant les individus, ou plutôt les élèves « bien doués » issus des milieux populaires, afin de leur apporter une aide aux études se résume à la seule prise en compte du terme économique de l'équation. Les bourses sont comprises comme étant la panacée pour y pallier et elles marquent en même temps les limites de la compréhension des mécanismes socioculturels de la sélection scolaire par les acteurs.

A peine dix ans plus tard et surtout au lendemain d'une nouvelle guerre mondiale (1946), les termes du débat ont déjà singulièrement évolué au milieu d'une Europe traumatisée, encore en ruine et vivant dans les pénuries de toutes sortes. D'abord, la question posée lors de cette Conférence internationale de l'Instruction publique (CIE), certes vague mais présente, des « tendances sociales actuelles » dans leur rapport avec « l'égalité dans les conditions d'accès à l'enseignement du second degré » marque une évolution minimale de la perception et du rôle de la sélection scolaire, en y introduisant spécifiquement des dimensions sociales qui sont elles-mêmes largement questionnées à cette époque. C'est alors que le mot « égalité » commence à prendre le sens accru d'une exigence sociale montante. En revanche, la sélection n'est pas refusée et encore moins

---

<sup>479</sup> IIIe Conférence internationale de l'Instruction publique, « Résolution sur l'admission aux écoles secondaires », *Procès-verbaux et recommandations*, Genève, BIE, 1934, n°3, pp. 146-148.

niée. Au contraire, l'intention à la fois de l'étendre à l'entier du parcours scolaire de l'élève, tout au long de la scolarité, et de la rendre encore plus scientifique (au moyen principalement de l'apport de la psychologie dans l'évaluation des aptitudes) à des fins d'orientation se renforce. Mais c'est surtout dans la prise en compte et le traitement des inégalités socioculturelles, et non plus seulement économiques, des élèves entre eux et face au système scolaire qu'un premier renversement s'opère. Si le soutien financier reste un élément essentiel dans la tentative de la réduction de ces inégalités pénalisant les élèves « peu fortunés et bien doués », une autre composante sociale et culturelle vient s'y ajouter « en accordant à ces élèves les moyens complémentaires de culture et d'information qu'ils ne trouvent pas dans leur milieu »<sup>480</sup>.

Chaque fois que nous l'avons rencontré, le mot *orientation* se rapporte toujours à celui de *sélection*. Une sélection scolaire qui en soi est largement acceptée par les divers acteurs individuels et collectifs mais dont la nature et le type ont évolué passant d'une sélection négative à une sélection positive sur un siècle environ (1886-1977). En l'espace de deux générations les signes se sont inversés<sup>481</sup>. Dans la première période (1886-1945), la sélection vise à freiner, à retenir et à filtrer les individus aptes à composer les diverses élites sociales hiérarchisées que certains veulent basées sur des critères scientifiques. C'est dans cette perspective de restriction de l'accès aux études supérieures que se développent les premiers modèles « scientifiques » d'orientation. Dans la deuxième période (1946-1975), la prise en compte des conditions socioculturelles originelles comme déterminant la trajectoire scolaire des individus – mises en évidence, d'abord de manière limitée par la psychologie appliquée à l'éducation et, ensuite de manière forte par la sociologie de l'éducation dans les années 1960 – et les besoins impulsés par d'importantes transformations structurelles à la fois sociales (consommation, « boom » démographique, recomposition familiale), économiques (Etat-providence, système fordiste de production de richesses, régulation du marché du travail, développement technologique, augmentation massive du pouvoir d'achat et de la consommation, réduction des inégalités de revenu) et politiques (« Guerre froide », mouvement ouvrier et la montée en puissance de la social-démocratie) de l'après-guerre tendent à renverser progressivement la conception, et partiellement le rôle social, de la sélection scolaire<sup>482</sup>. En effet, il en résulte une diffusion culturelle décisive d'une représentation nouvelle des usages possibles du système d'enseignement, et déjà dans sa partie obligatoire, dans les différentes couches sociales de la population genevoise, selon une progression

---

<sup>480</sup> IXe Conférence internationale de l'Instruction publique, « Texte des recommandations adoptées par la conférence », *Procès-verbaux et recommandations*, Genève, BIE, 1946, n°9, p. 90.

<sup>481</sup> Un renversement qui est historiquement encore plus marqué si l'on élargit la période d'observation aux trois derniers siècles : « Le reproche qui est fait aujourd'hui à l'école est exactement du même ordre, si ce n'est qu'il s'inspire d'un souci politique inverse, à savoir la promotion de la mobilité sociale. L'école française de la fin du XX<sup>e</sup> siècle ne réussit pas à répondre à la demande de mobilité sociale formulée par les économistes, les démographes et les sociologues [et les pédagogues !], alors que l'école du XVIII<sup>e</sup> et du XIX<sup>e</sup> siècle était au contraire soupçonnée de la favoriser et de mettre ainsi en péril les bases mêmes sur lesquelles reposait l'équilibre social. Dans les deux cas, le système scolaire est le lieu du même dysfonctionnement grave, puisque les effets réels de la scolarisation vont à l'encontre des souhaits les plus généralement exprimés autour d'elle, et en particulier des décideurs » (André Chervel, *La culture scolaire. Une approche historique*, Paris, 1998, p. 183).

<sup>482</sup> Comme sur ces évolutions décisives de l'après Seconde guerre mondiale dans les sociétés occidentales, il n'existe aucune étude pour la Suisse, nous renvoyons à Antoine Prost (« Les grandes évolutions », *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France*, tome IV : *L'École et la Famille dans une société en mutation*, Paris, 1981, pp. 19-54) qui, outre les spécificités nationales ou locales par rapport au cas français, rend correctement compte des grandes tendances de ces transformations dans leur rapport avec le système d'enseignement en Occident.



descendante socialement (des classes moyennes aux classes populaires). Si cette diffusion commence dans les années 1930, elle est alors en développement rapide. L'école obligatoire, notamment via l'accès à l'enseignement secondaire inférieur, est désormais considérée par beaucoup comme une ressource fiable de promotion sociale, ou du moins de promotion économique, à partir des années 1950, en même temps que la corrélation entre niveau scolaire atteint et position professionnelle se renforce<sup>483</sup>. Cette demande de formation scolaire est ainsi favorisée aussi bien qu'entretenu par une conception positive de la sélection parce qu'il ne s'agit plus de retenir ou de freiner, mais de promouvoir scolairement à moyen terme un plus grand nombre d'individus, essentiellement pour répondre à une pénurie de main d'œuvre qualifiée, et non plus seulement les « meilleurs ». En l'occurrence, ce renversement de la compréhension des effets sociaux mais aussi corrélativement des possibilités nouvelles du système d'enseignement chez le plus grand nombre encourage d'autant une « massification » des études déjà en marche et qui, par son ampleur, aboutit à une « démocratisation » partielle de celles-ci.

Sur le plan idéologique, c'est la notion de *démocratisation des études* qui est également bouleversée en un demi-siècle avec la mise en lumière par la critique des mécanismes de sélection dans et à la sortie de l'école obligatoire. Hormis la massification des études secondaires, phénomène commun à l'Europe occidentale, c'est à la fois la conception et l'exigence de cette « démocratisation » qui se sont également transformées. En 1924 au XXI<sup>e</sup> congrès de la Société pédagogique romande, le délégué vaudois Chantrens peut affirmer, malgré des analyses statistiques et des propositions novatrices mais jamais poussées à leur terme logique, que l'école genevoise est *démocratique* parce que, chiffres à l'appui, des fils d'ouvriers, à titre d'exception, accèdent alors à l'enseignement secondaire supérieur<sup>484</sup>. Progressivement, c'est la notion d'« égalité des chances » d'accès aux études qui se construit pour devenir le nouveau paradigme éducatif<sup>485</sup>. En cherchant à annuler la série complexe des obstacles économiques, sociaux et culturels freinant l'accès aux études des enfants des classes populaires, la notion *d'égalité des chances* ne rompt cependant pas complètement avec l'idée que la justice sociale consiste en la possibilité équitable d'expression des « talents », voire des « mieux doués » pour reprendre une formule répétée alors à satiété. A examiner la question sous plusieurs angles, la sélection,

---

<sup>483</sup> Ce lien s'approfondit toujours plus au cours du siècle en Suisse comme ailleurs. Il se noue de manière décisive entre la fin du XIX<sup>e</sup> siècle et l'Entre-deux-guerres puisqu'il concerne des professions aussi éloignées dans le système économique que celles d'avocat et d'artisan : « La légitimation des procédures de certification est complexe parce qu'elle cumule pour une proportion de plus en plus importante de la population des logiques de sélectivité et d'exclusion avec des incitations à fréquenter plus assidûment les institutions scolaires. Dans l'enseignement professionnel comme dans l'enseignement universitaire, dans les professions artisanales comme dans les professions juridiques, la rigidification et la scolarisation des cursus impliquées par l'uniformisation des certifications visaient à écarter les agents les moins dotés scolairement et socialement. Elles n'ont toutefois pas prévenu l'augmentation des effectifs. Au contraire, comme les diplômes deviennent un *prérequis* [souligné par nous] officieusement ou officiellement obligatoire, ils sont de plus en plus convoités ! » (Mureil Surdez, *Diplômes et nation. La constitution d'un espace suisse des professions avocate et artisanales (1880-1930)*, Berne, Peter Lang, 2005, p. 272). Pour le cas de la France, cf. Guy Bruzy, *Histoire des diplômés de l'enseignement technique et professionnel (1880-1965). L'Etat, l'Ecole et les Entreprises et la certification des compétences*, Paris, Belin, 1998, pp. 5-6). Cf. également infra partie VI, chapitre 22.

<sup>484</sup> « L'école unique », *XXI<sup>e</sup> congrès de la Société pédagogique romande*, Genève, 1924, pp. 142-143.

<sup>485</sup> Sur cette question dans le cadre plus large de la Suisse romande cf. Charles Magnin, « Eléments d'une histoire de la lutte pour l'égalité sociale devant l'école en Suisse romande entre 1924 et 1961 », *Cahiers d'histoire du mouvement ouvrier*, n° 16, 2000, pp. 57-76.

quelle qu'en soit la nature et parce qu'elle demeure le principal moyen de différenciation socioscolaire, reste le principe « actif » de fonctionnement du système d'enseignement.

Cette convergence des impératifs économiques et une aspiration très fortes dans les nouvelles classes moyennes à une plus grande mobilité sociale permet de trouver, comme il explique, le très fort consensus politique autour de la création entre 1962 et 1964 du Cycle d'orientation à des fins « d'orientation » en remplacement des anciennes écoles de l'enseignement secondaire inférieur. Pour autant, ce consensus n'est pas que politique, il est aussi social, bien que ce dernier soit nettement moins entier. Ainsi, après sa formulation par le Grand Conseil<sup>486</sup>, l'initiative populaire cantonale non formulée proposée par les « jeunes » radicaux (parti « bourgeois ») en faveur de la « démocratisation des études » secondaires supérieures et universitaires est approuvée par plus de 56% des votants<sup>487</sup>. Celle-ci entérine le caractère automatique d'une aide financière sous « forme d'allocation d'études » pour tout élève et étudiant, mineur et adulte, dont le revenu familial ne dépasse pas un certain plafond. Cependant, le principe de la sélection scolaire demeure encore là car, si l'automatisme de l'aide apporte un progrès, son octroi est conditionnée au mérite scolaire de l'allocataire.

C'est d'ailleurs, cette limite à la « démocratisation » qu'est la sélection, même euphémisée sous le vocable d'« orientation », que questionne de manière virulente l'extrême gauche à partir de 1968. La « motion Marco » déposée, le 13 janvier 1968, au Grand Conseil genevois est le premier indice qu'une nouvelle manière de parler de la « démocratisation des études » commence à se faire jour. Elle remet en cause la sélection scolaire elle-même par sa mise en relation avec les rapports de forces (i.e. luttes) entre classes qui travaillent la société<sup>488</sup>. Le débat scolaire redevient donc véritablement politique (i.e. conflictuel) dans la mesure où débordant le socialisme, le mouvement gauchiste tend à expliquer désormais les difficultés que l'école rencontre dans sa lutte contre l'inégalité par les inégalités existant dans la société<sup>489</sup>, qui sont d'ordre tout à la fois culturel, social et économique. Parce qu'il reproduit la division ternaire du système scolaire en rationalisant la massification du secondaire par une refonte de son organisation avant que la massification du secondaire supérieur ne repousse encore plus en aval de la scolarité obligatoire les procédés d'orientation-sélection des élèves, le Cycle d'orientation se retrouve dès le début des années 1970 accusé de reproduire des rapports de classe qu'il entérine<sup>490</sup>. Autrement dit, la contestation politique et sociale se prolonge

---

<sup>486</sup> L'ensemble des partis du canton entérine cette position avec toujours les mêmes arguments dans lesquels les besoins économiques occupent la première place à droite comme à gauche. Ainsi, le rapport défend le projet dans le but d'« améliorer la qualité » des cadres et des universitaires en élargissant la base du recrutement ». Le parti libéral (droite proche des milieux bancaires notamment) fait de même tout en rejetant l'association « démocratisation » avec « médiocratisation ». Quant au conseiller d'état chargé du DIP, le socialiste André Chavanne, il est évidemment d'accord car « la société a de plus en plus besoin d'adolescents qui font des études » (*MGC*, 9 octobre 1965, pp. 2143, 2177 et 2191).

<sup>487</sup> *Recueil authentiques des lois et actes du Gouvernement de la République et canton de Genève*, tome 152 – année 1966, Genève, Chancellerie d'Etat – Service des publications officielles, 1967, p. 460.

<sup>488</sup> En effet, la motion portant le nom du député communiste demande une « enquête sur l'origine socio-professionnelle des élèves des différentes sections par collège du C.O. et pour l'ensemble du C.O. » avec pour enjeu essentiel « la mobilité entre les sections » en fonction de cette origine (*MGC*, 13 janvier 1968, pp. 47-48).

<sup>489</sup> Charles Magnin, « A la cosignataire d'une histoire trentenaire qui demeure très éclairante », in *Mélanges MLF*, Genève, 2002, p. 41.

<sup>490</sup> Un problème dont les premiers historiens du C.O., Philippe Schwed et Marie-Laure François, sont relativement conscients : « A niveau d'intelligence égal, le niveau scolaire des élèves, à la fin de l'école primaire, est en rapport étroit avec le niveau scolaire de leurs parents. Le CO ne fait donc plus que sanctionner l'inégalité sociale » (*Le Cycle d'orientation de l'enseignement secondaire genevois. Histoire d'une école 1962-*

naturellement dans celle de la sélection scolaire, en référence au modèle de la reproduction de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, pour nier la possibilité d'une définition et d'une pratique du système d'enseignement qui puisse lui permettre d'avoir une fonction réformatrice socialement. D'où notamment la critique virulente de la culture scolaire, stigmatisée comme « bourgeoise », et des tentatives, réputées vaines, de combler les « handicaps » socioculturels des élèves des classes populaires (i.e. la classe ouvrière) par une pédagogie toujours plus sophistiquée et « scientifique »<sup>491</sup>. Car, au final, cela ne change rien aux « destins » sociaux assignés à chacun par avance<sup>492</sup>. Mais cette critique révolutionnaire ne dure qu'un temps. La conception de la « démocratisation des études » qui s'impose à Genève et qui se trouve même inscrite dans le marbre de la loi sur l'Instruction publique en 1977 à l'initiative des députés socialistes est celle qui perpétue la sélection scolaire comme outil de gestion du système d'enseignement ainsi que de régulation et/ou de réformisme sociaux<sup>493</sup>. Ainsi, la définition et la pratique de la sélection scolaire reste encore et toujours pour les décennies à venir, l'enjeu essentiel de tous les débats sur le système d'enseignement car, comme les gauchistes l'ont compris et combattu, la logique du système d'enseignement veut que celui-ci devienne le principal moyen de légitimation de positions sociales généralement acquises plutôt que « gagnées »<sup>494</sup>. Ce « triomphe »<sup>495</sup> de l'école, par laquelle tous passent en vertu de l'obligation scolaire, est d'autant plus fort qu'il affecte les classes sociales supérieures au moins depuis la Seconde Guerre mondiale. En effet, la détention d'un titre scolaire, plus ou moins prestigieux, devient une « condition nécessaire (mais non suffisante) »<sup>496</sup> pour

---

1969, Commission d'Etude Permanente du Cycle d'orientation (CEPCO), cahier n°2, Genève, juin 1971, p. 110).

<sup>491</sup> « Pour les technocrates, en effet, dans l'individualisation de l'enseignement comme dans l'allongement des études, ce qui est décisif, c'est la préservation de l'ensemble des normes scolaires, transposition des normes sociales permettant la perpétuation de la division sociale du travail. Ces normes ne sont d'ailleurs pas seulement les éléments constitutifs d'une normalité passive, elles sont aussi l'instrument actif d'une normalisation pacificatrice. Pax Americana [sic]. Une stratégie qui pourrait peut-être enrayer le projet technocratique serait celle qui consisterait, pour les forces progressistes, à ne plus se braquer uniquement sur la dénonciation de la sélection scolaire ou des inculcations idéologiques, explicites ou implicites, mais plutôt à promouvoir l'autonomie, la différence, la structuration des différents usagers dominés, dans des groupes et sur des thèmes inhabituels, a-normaux » (« Plus ça change, plus c'est la même chose. C'est la bourgeoisie qui avait besoin du C.O. », *Tout va bien, mensuel suisse de contre-information et de lutte*, n°17, janvier 1975, p. 11).

<sup>492</sup> Le titre de l'important article non signé, qui a pour principalement pour objet l'analyse du fonctionnement et des résultats du C.O. en matière de « démocratisation des études » est à ce propos éloquent : « Plus ça change, plus c'est la même chose. C'est la bourgeoisie qui avait besoin du C.O. », *Tout va bien, mensuel suisse de contre-information et de lutte*, n°17, janvier 1975).

<sup>493</sup> « L'enseignement public a pour but, dans le respect de la personnalité de chacun : [...] e) de tendre à corriger les inégalités des chances de réussite scolaire des élèves dès les premiers degrés de l'école » (*MGC*, 23 juin 1977, pp. 3290-3291).

<sup>494</sup> Cf. partie VI, chapitre 22.

<sup>495</sup> Pour reprendre le mot d'Antonio Viñao Frago (*Escuela para todos*, Madrid, Marcial Pons Historia, 2004, p. 254).

<sup>496</sup> Pierre Bourdieu, Luc Boltanski et Monique de Saint-Martin, « Les stratégies de reconversion. Les classes sociales et le système d'enseignement », in *Information sur les sciences sociales*, Paris, n°5, 12<sup>ème</sup> année, 1974, p. 68. Il s'agit là d'un processus qui s'étale sur plus d'un siècle car dans la première moitié du XIX<sup>e</sup> siècle, soit avant la création des principaux systèmes d'enseignement, « la reproduction du capital culturel et celle du capital économique se déroulaient de façon relativement indépendante » (Fritz Ringer, « La segmentation des systèmes d'enseignement. Les réformes de l'enseignement secondaire français et prussien, 1865-1920 », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 149, septembre 2003, p. 8).

accéder à des postes dirigeants dans le système économique et dans la société en général<sup>497</sup>.

---

<sup>497</sup> Cf. infra partie VI, chapitre 22.

QUATRIEME PARTIE

**DES ENFANTS DU « PEUPLE » POUR EDUQUER LE « PEUPLE » :  
LE CORPS ENSEIGNANT PRIMAIRE (1890-1969)**



## Introduction

L'intermédiaire culturel, sous les formes diverses qu'il revêt, c'est l'agent de la circulation [...] placé entre l'univers des dominants et celui des dominés, il en acquiert une position exceptionnelle et privilégiée : ambiguë aussi, dans la mesure où on peut le rencontrer aussi bien dans le rôle de chien de garde des idéologies en place, que dans celui de porte-parole des révoltes populaires. Sur un autre plan, il peut être le reflet passif des champs d'influence qui se rencontrent en sa personne, mais apte toutefois à prendre si les circonstances s'y prêtent la stature d'un « logothète », comme l'a écrit Barthes, et l'avait senti A. Breton, en se forgeant un langage à lui, expression d'une vision du monde bien particulière.

Michel Vovelle, 1978<sup>1</sup>

Dans la société occidentale contemporaine, si l'on veut donner une définition de la position et de la fonction de l'enseignant primaire dans la hiérarchie et la sphère d'action de la division du travail social, c'est sans nul doute celle d'un « intermédiaire culturel ». « Intermédiaire de position » parce que l'instituteur, et plus souvent encore l'institutrice au XX<sup>e</sup> siècle, appartient à un corps de métier dépendant d'un système d'enseignement au sein duquel il occupe une place médiane assignée dans la hiérarchie des positions, mais aussi « intermédiaire de fonction » puisque son travail consiste bien dans l'inculcation à la fois de savoirs codifiés, de normes et de valeurs (instaurant et légitimant des rapports de pouvoir) produites par les élites (dominants) à des élèves appartenant majoritairement aux classes populaires (dominés). Ainsi, le rôle social de l'enseignant primaire se définit comme celui d'un intermédiaire culturel impersonnel, et donc interchangeable, parce qu'il est le représentant d'une institution – le système d'enseignement (Etat) – dont les règles explicites, les codes implicites et le degré d'institutionnalisation déterminent son rôle, son travail et son pouvoir. Pour autant, cela ne signifie nullement que l'enseignant en général, et l'enseignant primaire en particulier, n'ait aucune marge de liberté, mais celle-ci est à son tour à la fois déterminée et dépendante des conditions objectives du prestige social du métier (avec l'institution qui en est le dépositaire). De ces déterminations découle sa position dans la hiérarchie socioprofessionnelle dont un indicateur essentiel pour la situer, outre les conditions matérielles, est sans nul doute le degré d'autonomie atteint par le corps professionnel dans son travail et sa reproduction (recrutement).

---

<sup>1</sup> « Les intermédiaires culturels : une problématique », in *Les Intermédiaires culturels*, Actes du Colloque du Centre Méridional d'Histoire Sociale, des Mentalités et des Cultures, 1978, Aix-en-Provence/Paris, 1981, p. 12.

Les enjeux sociaux de l'autonomie professionnelle du corps enseignant primaire se révèlent d'autant plus clairement quand ils sont interrogés par une communauté dans laquelle l'instituteur est foncièrement étranger : exerçant un métier de la ville, la campagne le met à l'épreuve d'imposer et d'assumer son rôle<sup>2</sup>. Jusqu'à la Grande Guerre (1914-1918), à Genève comme ailleurs, l'instituteur à la campagne doit en effet se faire accepter par la communauté rurale. De cette intégration dépend sa place et son pouvoir parce qu'il est obligé de composer avec les autorités municipales – dont dépendent son logement et une partie de son salaire –, mais aussi avec la population, ce qui parfois ne va pas sans mal. Cette autonomie se joue principalement dans la légitimité du rôle d'enseignant, fondement du statut et donc de l'autorité du maître tant vis-à-vis des élèves que des parents. Il arrive cependant que ces derniers portent gravement atteinte à cette autorité :

Les relations du maître avec les parents ont toujours été des plus cordiales. Toutefois, certains de ces derniers croient toujours devoir soutenir leurs enfants, lorsqu'ils sont punis à l'école, et pensent avoir le droit de venir formuler leurs critiques et leurs observations devant les élèves. Or, nous leurs rappelons que ces réclamations, ne sauraient être tolérées pendant les heures de classes et surtout en présence des élèves<sup>3</sup>.

Dans ce cadre rural, la personnalisation des rapports sociaux affaiblit l'objectivation de la position sociale que confère le statut d'instituteur. Le poids des capacités personnelles que possède ou non le maître, et dans une moindre mesure la maîtresse, pour s'imposer et occuper réellement un rôle de petit notable dans la communauté, est alors beaucoup plus important qu'en ville ou en banlieue de Genève. D'ailleurs, l'instituteur ne se voit-il pas d'abord comme un homme instruit et cultivé, d'autant plus s'il est de basse extraction sociale comme c'est souvent le cas<sup>4</sup> ? C'est un urbain. A tel point que, même en temps de chômage, les volontaires ne se bousculent guère pour les postes à la campagne. L'éloignement de la ville et la longueur des trajets, le mode de vie et souvent les mesquineries financières des autorités communales ne contribuent guère, il est vrai, à susciter des vocations<sup>5</sup>. En ville, l'anonymat que confère le nombre affaiblit très fortement le lien entre personnalité et position sociale. C'est avant tout la position et la fonction sociales du métier qui investissent l'individu d'un certain degré de prestige

---

<sup>2</sup> Cf. Henri Mendras, *Sociétés paysannes. Eléments pour une théorie de la paysannerie*, Paris, Armand Colin, pp. 101-106.

<sup>3</sup> Rapport sur la marche de l'école primaire d'Aire-la-Ville, année scolaire 1895-1896, Genève, juin-juillet 1896, AEG DIP 1988 va 22.12.1.

<sup>4</sup> Charles Gaudin, président de l'Union des Instituteurs Primaires Genevois (UIPG), décrit bien ce préjugé urbain des instituteurs du canton de Genève : ils « vivent dans une agglomération urbaine. Ils ont à leur portée toutes les revues, tous les journaux qu'ils désirent. Ils sont au milieu d'un centre intellectuel très actif, fréquentent théâtres, concerts, conférences, meetings, selon leur goût » (*Rapport sur l'exercice 1917*, Genève 1918, CRIÉE Fonds UIPG n°8328, p. 12). Alors que les instituteurs à la campagne trouvent généralement leur travail plus difficile avec des classes nombreuses à plusieurs degrés (UIPG, *Procès-verbaux des assemblées*, 9 octobre 1935, CRIÉE Fonds UIPG n°7626/5, p. 198).

<sup>5</sup> Ainsi, pendant la Première Guerre mondiale, l'inspecteur Pesson estime que les stagiaires et les sous-régents montrent « un dédain par trop prononcé pour les postes quelque peu éloignés du centre » (UIPG, *Procès-verbaux des assemblées*, Genève, 25 mai 1916, CRIÉE Fonds UIPG n° 7626/2, p. 188). Et vingt ans plus tard, le DIP rappelle que les instituteurs « désignés pour un poste à la campagne » doivent se conformer aux dispositions légales relatives au domicile et que celles-ci doivent être appliquées. Cela indique clairement que les régents nommés à la campagne tendent à conserver leur logement en ville contrairement aux stipulations de la loi (cf. *Bulletin officiel de l'enseignement primaire*, n° 72, octobre 1936, pp. 12-13).



social. Or, il faut reconnaître d'emblée que l'instituteur appartient à la fraction basse des membres enseignants du système d'enseignement. Les savoirs, les normes et les valeurs qu'il lui incombe d'inculquer sont de base. En outre, ils doivent être transmis à des enfants issus très majoritairement des classes populaires. Ce n'est pas un hasard si l'expression « école populaire » est synonyme d'« école primaire » dans la première moitié du XX<sup>e</sup> siècle à Genève<sup>6</sup>.

Pourtant, cette action sur l'enfance confère un rôle de plus en plus central à l'éducation scolaire tout long du XX<sup>e</sup> siècle et d'abord pour tous ceux qui estiment que le système d'enseignement est un outil ayant une forte capacité à régler un certain nombre de problèmes sociaux, économiques et idéologiques : l'exode rural ; l'apprentissage de la démocratie ; l'insertion socioéconomique ; le respect des lois ; etc. Si l'école, et particulièrement l'école primaire, est investie d'une telle disposition sociale – participer activement à l'évolution de la société –, l'agent principal de cette tâche, outre l'enfant lui-même, est l'enseignant, qui fait ainsi l'objet d'un intérêt croissant non sans être rapidement soumis à des intérêts tout aussi croissants. C'est pourquoi la formation des enseignants constitue alors un des thèmes centraux des discours sur l'école. En effet, pour infléchir la « marche » sociale dans un sens ou dans un autre, d'aucuns pensent qu'il faut infléchir la « marche » scolaire ; et comment faire si ce n'est en formant « mieux », c'est-à-dire différemment en fonction de préférences idéologiques, les enseignants ? La mise « de l'élève au centre » dans l'analyse des processus éducatifs ne change pas grand-chose, si ce n'est qu'elle renforce la fonction toujours plus incontournable qui semble être celle du maître, même si pédagogiquement sa figure doit tendre à s'effacer de la scène pour mieux tirer « les ficelles » en coulisses. Cet agent de l'éducation scolaire est désormais comptable d'une enfance investie, et même surinvestie, d'enjeux sociaux et idéologiques<sup>7</sup> dans une compétition sociale elle-même comprise au XX<sup>e</sup> siècle comme une compétition entre sociétés ou du moins entre modèles sociaux.

Effectivement placé entre les dominants et les dominés, l'instituteur acquiert du fait de sa position et de sa fonction d'intermédiaire culturel une place importante dans la division du travail social par le processus d'acculturation et de fructuation des enfants du « peuple » dont il est un agent principal. A cause de l'importance de ce travail, des « champs d'influence », parfois contradictoires et souvent inégaux en force (et donc en pouvoir), se concentrent sur lui et visent à un plus grand contrôle ou emprise sur la formation et sur les pratiques du corps enseignant primaire. Inversement, la corporation construit et tente de perpétuer sa culture du métier (pratiques et représentations). De cette dialectique naissent les processus qui infléchissent le recrutement ; le prestige social ; les pratiques ; les représentations et les conditions du métier au cours du temps.

---

<sup>6</sup> En Suisse allemande, on retrouve la même dénomination de l'école primaire comme école « populaire » ou du « peuple » (« *Volkschule* »).

<sup>7</sup> « Nombreuses, on le voit, sont les figures enfantines qui peuplent désormais la scène sociale et pédagogique, personnage réels, [...] mais mis sous les feux de la rampe par notre époque, et soumis à des opérations (et des manipulations) idéologiques qui cherchent dans des dimensions encore mal cernées de l'enfance, une occasion de repenser fondamentalement l'homme, la société et l'histoire. L'enfant est d'autant plus idéal qu'il est petit, moins étouffé par la société et l'action des adultes, et qu'on peut espérer construire autour de lui une société différente, meilleure, moins susceptible de se détériorer que celle qui existe » (Egle Becchi, « Le XX<sup>e</sup> siècle », in Egle Becchi & Dominique Julia (dir.), *Histoire de l'enfance en Occident*, tome 2 : *Du XVIII<sup>e</sup> siècle à nos jours*, Paris, Seuil, p. 390).



## Chapitre 12

### La morphologie de l'origine socioprofessionnelle des enseignants primaires et son évolution (1890-1964)

*A la recherche de l'origine socioprofessionnelle des enseignants primaires*

A propos des instituteurs et des institutrices genevois, il apparaît essentiel d'expliciter l'origine sociale de ces hommes et femmes recrutés par l'Etat, dont le travail consiste à éduquer scolairement presque tous les enfants de la société, afin de cerner les groupes sociaux qui constituent de manière privilégiée le vivier dans lequel sont recrutés ses membres, puis de dessiner la condition sociale du métier. En dépit des discussions sur la définition et l'emploi scientifiques que ce type de classement continue de susciter, nous avons pragmatiquement utilisé comme indicateur principal la position professionnelle occupée à un moment donné par les pères des enseignants primaires après l'avoir classée dans une grille socioprofessionnelle hiérarchisée<sup>8</sup>. Certes, il ne faut pas ignorer les variations des activités économiques que peut pratiquer un individu dans une vie au demeurant déjà fort longue à Genève, territoire épargné par les guerres mais pas par nombre de leurs conséquences et par les autres crises du siècle. Cependant, l'on est en droit de s'interroger si on peut tenir le métier ou la profession du père comme indicateur principal de la position sociale car certains termes sont soit très généraux, à l'instar de « commis » ou « employé », ou qu'ils renvoient plus à un type d'activité ou à une qualification, voire un statut, qu'à un métier, et qu'ainsi il apparaît a priori relativement difficile de les discriminer.

Pourtant ces variations se présentent-elles si souvent et sont-elles véritablement significatives dans notre cas ? Certaines périodes dans l'histoire occidentale ont connu des possibilités accrues de mobilité sociale mais ces phénomènes se sont produits à large échelle dans des reconfigurations sociales très importantes qui s'opèrent alors sur un temps relativement court (une génération)<sup>9</sup>. Pour la période qui nous occupe, on peut repérer tout au plus trois reconfigurations sociales de cette ampleur et qui sont

---

<sup>8</sup> Cf. supra partie I, chapitre 1.

<sup>9</sup> Pour le XX<sup>e</sup> siècle et dans le cas de la France qui, malgré les traits spécifiques de la structure de la société française, renvoie à une situation commune à toutes les nations occidentales selon des spécificités secondaires, Louis Chauvel montre que les trente années de l'après Seconde Guerre mondiale ont sans nul doute été une période plus ouverte en terme de réduction des écarts sociaux et de l'accroissement de la mobilité sociale vers le haut : « La dynamique des Trente Glorieuses est finie depuis longtemps, même si les cohortes anciennes bénéficient encore, en quelque sorte, de ses derniers vestiges. Les générations nouvelles héritent peut-être d'une situation sociale plus favorable que celle de la société du milieu du XX<sup>e</sup> siècle, mais vraisemblablement pas de la dynamique fabuleuse qui s'instaurait à la Libération. Le modèle social qui allait de pair avec cette dynamique des plus favorables – plein emploi stable, progrès de tous ordre de cohorte en cohorte, mobilité sociale ascendante, perspectives de vie en rapide amélioration, invention et diffusion des nouveaux modes de vie – semble peu à peu avoir été l'histoire d'un temps et le destin d'une génération, et non celui de toutes celles à venir. Depuis longtemps, la stagnation saisit la société, et tout particulièrement les nouvelles cohortes » (*Le destin des générations. Structure sociale et cohortes en France au XX<sup>e</sup> siècle*, Paris, PUF, 2005, p. 233).

susceptibles d'influencer nos résultats en ayant la force de favoriser un infléchissement significatif des parcours sociaux dans le temps d'une vie. Il s'agit des deux guerres mondiales qui, combinées avec l'évolution du système économique capitaliste et ses graves soubresauts, à l'instar de la Grande crise économique des années 1930, mettent « à genoux » certaines catégories sociales au XX<sup>e</sup> siècle. En dépit des modalités et des temporalités variables en fonction des espaces nationaux, la bourgeoisie rentière et, de manière plus lente, la part des indépendants tenants du petit commerce traditionnel et de l'artisanat tendent à régresser, voire à disparaître ou presque, entre 1914 et la fin des Trente Glorieuses<sup>10</sup>. Le troisième ébranlement, d'ordre social et économique, est celui qui suit la Seconde Guerre mondiale et qui voit la tertiarisation des économies occidentales avec pour corrélation une création inouïe de richesses, inédite dans l'histoire de l'humanité, notamment parce qu'elle est soutenue par un développement technologique continu et la constitution de l'Etat-providence. Mais Genève, à l'instar de la Suisse neutre dans son ensemble, n'échappe pas aux effets de ces grands phénomènes, même si elle a moins directement souffert des guerres mondiales. En outre, le Canton connaît une relative stabilité sociale ainsi qu'un processus de tertiarisation déjà avancé à la veille de la Première Guerre mondiale où les employés et indépendants des services disputent quantitativement la première place aux ouvriers de l'industrie dans la répartition de la main-d'œuvre entre les différents secteurs d'activités économiques<sup>11</sup>. Dans la mesure où les positions professionnelles tenues par les pères des instituteurs et des institutrices genevois recensés ici datent d'avant les années 1950, l'extraordinaire dynamique économique de l'après Seconde Guerre mondiale n'influence aucunement les destins professionnels individuels. Il en résulte que les possibilités objectives et générales de mobilité sociale dans la période étudiée ici restaient faibles à cause d'une série de crises successives et cumulatives. Ainsi, durant cette période les positions acquises indiquent avec un bon degré de certitude le niveau socioprofessionnel des pères, et a fortiori celui des familles.

Néanmoins, cette question de la mobilité sociale a été prise en compte dans notre classement socioprofessionnel des pères des instituteurs, et pour quelques-uns des mères seules, car les registres consultés pour les années 1882 à 1943 contiennent des données couvrant des périodes allant de 6 à 21 ans<sup>12</sup>, si bien qu'assez souvent ils mentionnent consciencieusement plusieurs activités ou métiers successifs. A chaque fois, nous avons retenu la catégorie positionnée comme la plus haute dans le but de tenir compte de l'évolution de la situation socioprofessionnelle des pères. De même dans de rares cas nous avons opté pour celle de la mère quand la donnée était disponible et qu'elle était supérieure à celle du père (par exemple une mère institutrice pour un père employé subalterne). Ainsi, le trait est forcé sur la mobilité sociale vers le haut, alors qu'à la vue du contexte général des années 1914-1945 on est en droit de se demander si ce n'est pas l'inverse qui est le plus plausible. En effet, la mobilité sociale peut être ascendante mais aussi descendante<sup>13</sup>, et de fait celle-ci n'épargne pas nos parents

---

<sup>10</sup> Pour le seul cas de la France, cette part se réduit de 50% entre 1914 et 1950 (cf. Thomas Piketty, *Les hauts revenus en France au XX<sup>e</sup> siècle. Inégalités et redistributions, 1901-1998*, Paris, Grasset, 2001, pp. 50-53).

<sup>11</sup> Cf. infra partie VI, chapitre 22.

<sup>12</sup> Ce qui fait que les professions des pères sont en générales celles pratiquées à la naissance de l'enfant qui deviendra instituteur ou institutrice (source : *Recensement : bulletins de ménage de 1882 à 1903*, AEG A 90 1-7 ; *Registres du recensement (1908-1914)*, AEG Me 1-13 ; *Registres du recensement (1915-1924)*, AEG DIP 1985 va 22.5.1-16 ; *Registres du recensement (1925-1943)*, AEG DIP 22.6.1-16).

<sup>13</sup> D'ailleurs, ce n'est historiquement pas un hasard si les études sur la mobilité sociale se sont développées depuis vingt-cinq ans en sciences sociales en privilégiant généralement une problématique largement axée sur l'étude des mécanismes d'ascension sociale. En effet, à mesure que depuis le début des années 1980,

d'instituteurs. Enfin, un certain nombre d'individus change de secteur d'activité ou de métier mais sans pour autant gagner ou perdre quelque chose en terme de statut et, semble-t-il, de rémunération. Cela s'observe avant tout pour les emplois non ou peu qualifiés. En l'occurrence, il s'agit davantage d'un indice de la précarité vécue sur le marché du travail par certains salariés, généralement peu qualifiés, que de la marque tangible d'une quelconque mobilité sociale. Pour autant, ces différences restent faibles et les plus marquées concernent d'abord des ouvriers qualifiés et des employés qui accèdent au statut de petit indépendant en ouvrant un café, une menuiserie ou un autre petit commerce. Il arrive parfois que la faillite stoppe la tentative<sup>14</sup>. On voit là se dégager une aspiration à la petite entreprise, à être « son propre patron » et donc à une forme de promotion socioprofessionnelle dont les dividendes les plus importants sont davantage symboliques que financiers<sup>15</sup>. Une autre voie d'ascension sociale est offerte par le système d'enseignement lui-même avec la promotion d'une poignée d'ouvriers qualifiés à des postes dans l'enseignement technique et professionnel (à l'École des arts et métiers)<sup>16</sup>.

Si le statut socioprofessionnel n'est pas tout le statut social, au sens où ce dernier constitue l'ensemble des rapports sociaux qui conditionnent l'accès et la production des biens collectifs matériels, culturels et symboliques (insérés dans des rapports de pouvoir), il n'en est pas moins un indice satisfaisant du positionnement des individus et de leurs familles dans la structure sociale. Bien que nous distinguions d'abord des mots consignés dans les divers registres par des employés de l'Etat, ils n'ont pas un sens totalement arbitraire. Les représentations qu'ils véhiculent sur les professions et les métiers renvoient à une hiérarchie des activités économiques dont on ne voit pas comment ils pourraient les désigner sans rapport avec leurs inégalités de statut socialement codifié<sup>17</sup>. La précision, ou au contraire le caractère très général de

---

les sociétés occidentales se figent et qu'il semble assez clair que la dynamique de plus grande mobilité sociale en terme d'ascension et d'accroissement régulier pour tous ou presque de l'accès aux bénéfices de la création de richesses ne fonctionne plus, la compréhension de ces mécanismes est devenue un objet scientifique prioritaire (dont le sociologue Claude Thélot a été un des initiateurs de ce questionnement en France avec son livre *Tel père, tel fils ? Position sociale et origine familiale*, Paris, Dunod, 1982). D'où notamment la remise en cause de classifications ne prenant en considération que les positions « tenues » au profit d'études sur les « trajectoires » sociales et une volonté de serrer au plus près la réalité des dénominations utilisées pour qualifier les emplois pour mieux les objectiver par rapport à leur réalité concrète. Cela nous semble d'autant plus pertinent qu'il apparaît que la dynamique sociale dominante depuis vingt ans est justement, de la part des groupes sociaux plus ou moins favorisés, d'adopter des stratégies de conservation des positions acquises dans un environnement socio-économique en stagnation (sur cette question sociologique centrale de notre temps et pas seulement pour le cas de la France, cf. Louis Chauvel, *Le destin des générations. Structure sociale et cohortes en France au XX<sup>e</sup> siècle*, Paris, PUF, 2005 ; ainsi que le petit ouvrage d'Eric Maurin, *Le ghetto français. Enquête sur le séparatisme social*, Paris, Le Seuil, 2004).

<sup>14</sup> Par exemple, en juin 1938 le père d'Albert Monard (né en 1932) fait faillite en tant qu'« établi agent d'affaires ».

<sup>15</sup> Sur l'importance symbolique jusqu'en 1950 du statut d'indépendant par opposition au salariat, entaché de la condition ouvrière, puis sur le renversement de cette table des valeurs, cf. Robert Castel, *Les métamorphoses de la question sociale. Une chronique du salariat* (1995), Paris, Folio, 1999, pp. 564-600.

<sup>16</sup> Cependant, ils ne sont que quatre parmi les pères d'instituteurs pour la première moitié du siècle : un ferblantier, deux mécaniciens et un ébéniste.

<sup>17</sup> Pierre Bourdieu notant que pour « aller au-delà » des discours, « il faut prendre au sérieux la représentation que les agents proposent [...] de leur propre pratique dans ce qu'elle a de plus opposé à sa vérité ». En outre, il précise que « la vision objectiviste ne peut conquérir la vérité "objective" des rapports entre les classes [sociales] comme rapports de force qu'à condition de détruire tout ce qui est de nature à conférer à la domination les apparences de la légitimité ; mais elle manque à l'objectivité en omettant d'inscrire dans la théorie des classes sociales la vérité première contre laquelle elle s'est construite et en particulier le voile des rapports symboliques sans lesquels les rapports de classe ne pourraient, en plus

l'appellation de la profession du père, nous informent déjà minimalement du niveau de chaque profession sur l'échelle de la considération sociale qui, elle, n'est en aucun cas aléatoire. Ces désignations donnent une indication sur le prestige social des places occupées et, même s'il n'existe pas de correspondance mécanique entre le prestige d'une profession et un niveau de rémunération, ces deux variables restent néanmoins fortement corrélées pour la période concernée<sup>18</sup>. Et comme les fonctionnaires genevois ont visiblement fait preuve d'une constante application dans le relevé des données, il a été possible d'établir un classement socioprofessionnel des pères des instituteurs et des institutrices entre 1890 et 1964<sup>19</sup>.

La distribution entre les diverses catégories socioprofessionnelles des professions des pères des enseignants primaires a été facilitée par le fait que les dénominations usitées dans l'administration à Genève sont relativement précises. Elles tiennent compte généralement de la position hiérarchique du poste et opèrent des distinctions essentielles pour certains métiers : entre celui qui est « établi », et donc indépendant, et celui qui est salarié (notamment pour les artisans) ; entre celui qui est « spécialisé » ou qualifié et celui qui n'est que semi ou non qualifié<sup>20</sup>. En revanche, à mesure que l'on monte dans la hiérarchie sociale des activités, les dénominations se restreignent, témoignant à la fois de la forte codification et du plus grand prestige accordé à ces professions, ce qui naturellement facilite leur identification.

Pour cerner la morphologie sociale du milieu d'origine des enseignants primaires à Genève et son évolution au XX<sup>e</sup> siècle, nous n'avons retenu, en fonction des sources à notre disposition, que les instituteurs et les institutrices ayant fait et réussi leur formation professionnelle dans le canton et qui ont ensuite été promus comme titulaires d'une classe de l'enseignement primaire entre 1890 et 1964. Ces deux critères de sélection, sanctionnés à chaque fois par un acte institutionnel (maturité, concours, nomination), sont pertinents parce qu'ils permettent d'analyser la dimension fondamentale de l'origine sociale d'un corps professionnel de l'Etat soumis à des normes de recrutement, certes relatives, car la formation et ses exigences ont évolué en septante-cinq ans, mais équivalentes pour chaque année sur l'ensemble de la période.

Cependant, notre liste ne recense pas tous les enseignants primaires en activité entre 1890 et 1964. En effet selon les époques, les sous-régents et certains stagiaires ont pu occuper de fait des postes de régent ou d'instituteur titulaires, mais sans le statut ni le

---

d'un cas, se réaliser dans leur vérité "objective" de rapports d'exploitation » (*Le sens pratique*, Paris, Editions de Minuit, 1980, pp. 215, 235).

<sup>18</sup> Ainsi la pénibilité ou les risques inhérents à un métier peuvent être partiellement compensés par un meilleur salaire, encore que cela reste à démontrer. Tendanciellement, une conjoncture de manque de main-d'œuvre favorise effectivement cette compensation. Quant à dire qu'un contremaître ouvrier peut obtenir un meilleur salaire qu'un employé, cela est vrai, mais il n'en reste pas moins vrai que la très grande majorité des ouvriers, dont une minorité seulement sont qualifiés, ne deviennent jamais contremaîtres et qu'en conséquence l'impact statistique de tels cas est marginal.

<sup>19</sup> Mais pour que la classification établie soit à la fois souple et significative, il a fallu regrouper dans les catégories socioprofessionnelles (cf. partie I, chapitre 1) les multiples dénominations professionnelles dont les critères d'agrégation puis de classement renvoient à ce que l'on peut connaître et reconnaître du statut social de l'activité mentionnée à travers le niveau de responsabilité exercé ; l'indépendance/dépendance du travail à effectuer ; le niveau de formation requis (et donc plus ou moins le niveau scolaire induit) et enfin le secteur économique dans lequel elle s'exerce. Ces paramètres, auxquels on pourrait en ajouter quelques autres (le patrimoine, la conjoncture de l'emploi dans la branche et le métier concernés, l'appartenance à des réseaux de sociabilité), conditionnent au final le niveau de revenu, et non l'inverse.

<sup>20</sup> Cependant, ces distinctions sont moins aisées à comprendre puis à coder puisque nous avons comptabilisé 422 mentions de métiers, y compris leurs variations, pour 1040 individus entre 1882 et 1943. Heureusement, de nombreuses dénominations sont équivalentes à l'instar de « régent », « régent primaire » et « instituteur ».

salaires correspondants. Ainsi, jusqu'à la première décennie du XX<sup>e</sup> siècle, il n'est pas rare qu'un statut de stagiaire ou de sous-régent se prolonge des années durant<sup>21</sup>. A partir de 1910, en conséquence de la forte poussée démographique que connaît Genève depuis les années 1890 et du refus progressif de pérenniser des situations aussi précaires, dont les femmes sont les premières victimes, les engagements se multiplient par l'absorption de la main-d'œuvre en réserve par la régulation des statuts<sup>22</sup>. Enfin, la mobilisation de 1914-1918 oblige à en former davantage<sup>23</sup>. Si l'Entre-deux-guerres est une période de stagnation voire de recul – le concours d'admission au stage, qui constituait le premier obstacle à franchir pour entrer dans la profession, est virtuellement fermé entre 1923 et 1927 –, en revanche, les engagements augmentent de plus en plus rapidement à partir des années 1950 avec une part massive d'individus qui sont recrutés sans passer par le cursus de la formation professionnelle des Etudes pédagogiques, créées en 1927-1928, afin de répondre aux nécessités d'encadrement scolaire face à la seconde forte poussée démographique du siècle. En fait, c'est la conjoncture de l'emploi en fonction des besoins scolaires de l'Etat qui, dans ces trois cas – que l'on peut qualifier d'extrêmes par le caractère opposé de leur situation respective – perturbe l'activité normale de recrutement et provoque ces fortes fluctuations (Figure 1).

---

<sup>21</sup> Malgré les efforts du conseiller d'Etat radical William Rosier lors du projet de révision de la loi sur l'Instruction publique en 1911, le statut de sous-régent est conservé (*MGC*, 13 septembre 1911, pp. 1575-1576).

<sup>22</sup> Le nombre de sous-régents hommes passe de 42 à 16 entre 1913 et 1923 et celui des femmes de 121 à 38 durant la même période (*DIP, Statistiques du corps enseignant des écoles primaires*, Genève, 1924, AEG DIP 1988 va 22.2.7).

<sup>23</sup> « Pendant la guerre, le Département s'est vu dans l'obligation d'engager un grand nombre de stagiaires, afin de pourvoir aux remplacements des instituteurs mobilisés » (« Lettre de l'UIPG », *La Suisse*, 11 septembre 1923).

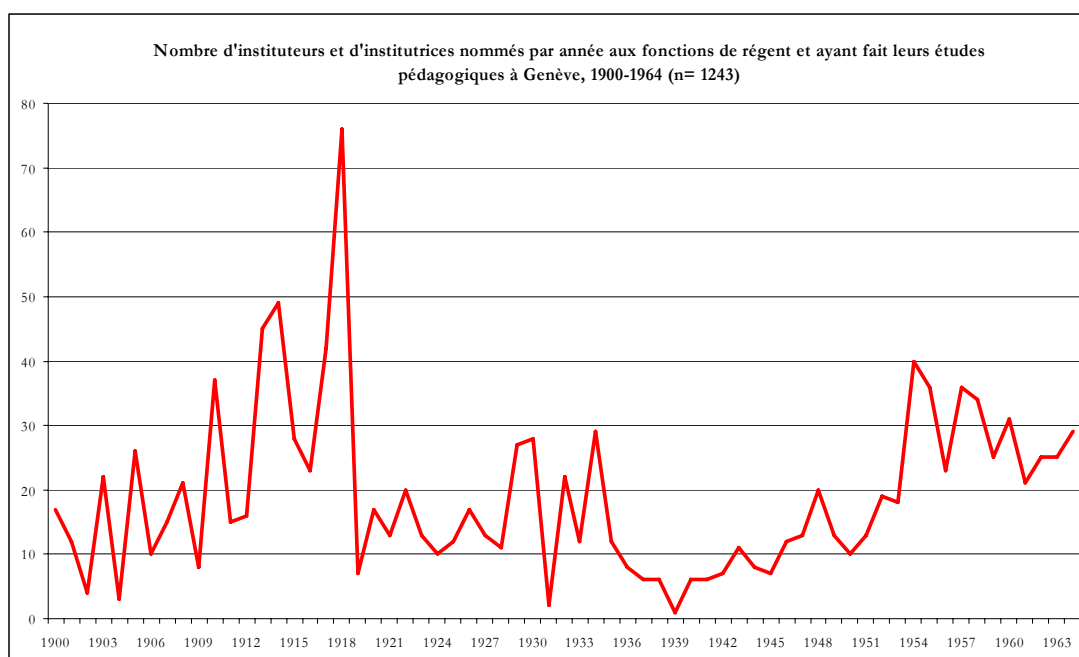


Figure 1<sup>24</sup>

L'échantillon traité ici est donc inégalement représentatif selon les époques, mais il a trois qualités essentielles. Tout d'abord, les instituteurs et institutrices concernés constituent la majorité du corps enseignant primaire<sup>25</sup>, même au milieu des années 1960 durant lesquelles environ 40% des enseignants primaires exercent sans avoir fait leurs études pédagogiques<sup>26</sup>. Ensuite, l'échantillon garantit une homogénéité du niveau de formation scolaire atteint par ces instituteurs et ces institutrices qui, depuis 1886, doivent impérativement avoir accompli leur cursus d'études secondaires supérieures au

<sup>24</sup> Il n'a pas été tenu compte ici de l'année de nomination officielle de l'enseignant comme régent ou instituteur mais de l'année où celui-ci émarge au registre des salaires pour un traitement équivalent au poste. Ce choix méthodologique, qui est plus précis parce que plus proche de la réalité et du travail des enseignants, occasionne cependant des différences de plusieurs mois entre la prise du poste comme régent et la nomination officielle. Comme l'année scolaire commence dans le dernier tiers de l'année civile, la seule prise en compte de la nomination aboutirait à un léger décalage temporel dans les variations observées. Par souci de cohérence dans l'établissement des données sur la période, n'ont été comptabilisés que les enseignants primaires au sens strict. C'est dire que les régents des écoles secondaires rurales (jusqu'en 1940), les maîtresses de la 2<sup>e</sup> enfantine (jusqu'en 1945), appartenant tous deux aux degrés de la scolarité obligatoire ainsi que les maîtres spéciaux (gymnastique, rythmique, etc.), n'ont pas été pris en compte, bien que faisant partie intégrante, à un moment ou à un autre, de l'enseignement primaire.

<sup>25</sup> Lorsque qu'on compare les chiffres que nous obtenons avec ceux connus ponctuellement pour le corps enseignant primaire, le taux de concordance est probant. Ainsi pour l'année 1925, notre recensement établit l'activité de 440 enseignants primaires avec le statut de régent (168 hommes et 272 femmes) alors que les calculs du DIP pour cette même année (*MGC*, 20 mars 1926, p. 385) aboutissent à 461 régents et régentes (180 hommes et 281 femmes), un écart de 21 unités, soit de moins de 5%.

<sup>26</sup> Robert Dottrens, *Instituteurs, hier ; Educateurs, demain ! L'évolution de l'école primaire*, Bruxelles, Charles Dessart, 1966, p. 86. Pour ces années, l'Union des instituteurs primaires donne les chiffres suivants : 1960, 74% de titulaires pour 26% de suppléants ; 1964, 59% de titulaires pour 41% de suppléants (*Educateur et bulletin corporatif*, 13 mars 1964, p. 169). Dans l'enseignement enfantin, l'écart est encore plus grand puisqu'en 1964 ce ne sont plus que 47% des enseignantes qui sont brevetées (*MGC*, 7 février 1964, p. 159). Ceci s'explique par la politique de réaffectation des enseignantes enfantines brevetées vers les classes primaires des degrés inférieurs (1<sup>ère</sup>-2<sup>e</sup>) pour compenser le manque de maîtres et maîtresses qualifiés à l'école primaire.



Collège et à l'École supérieure des jeunes filles (ESJF). Enfin, tous sont passés par le système de sélection que constituait le « concours de stage » déjà cité et ils forment donc la partie à la fois stable, spécialisée et sans aucun doute motrice de ce corps professionnel.

Cet échantillon est basé sur une liste tirée d'un registre des salaires du corps enseignant primaire recensant dans leur très grande majorité les instituteurs et les institutrices en fonction entre 1890 et 1964<sup>27</sup>. A partir de là, une recherche systématique a permis de retrouver la profession des pères (ou mères) de 1024 individus sur 1390 recensés entre 1890 et 1964<sup>28</sup> (soit de 74% d'entre eux<sup>29</sup>). Cette recherche a été facilitée par le fait qu'une majorité des instituteurs et des institutrices de notre base de données est née à Genève, bien que venant souvent de familles immigrées issues d'autres cantons suisses ou dans une moindre mesure de l'étranger (en premier lieu France, Allemagne et Italie). Ainsi, il a été possible de classer par catégorie socioprofessionnelle d'origine plus de la majorité absolue des enseignants primaires en activité durant ces trois quarts de siècle, ce qui assure une représentativité correcte à notre échantillon.

#### *Vers un recrutement plus populaire (1890-1964)*

Jean-Christophe Bourquin a consacré une étude aux milieux d'origine et aux trajectoires sociales des instituteurs en Suisse romande autour de l'année 1876<sup>30</sup>. Parmi ses conclusions nous en retiendrons deux qui servent de point de départ à notre analyse. D'une part, devenir instituteur en ce dernier quart de XIX<sup>e</sup> siècle n'équivaut nullement à une promotion sociale mais davantage à un « reclassement » – ou ce que nous appelons pour notre part, une reconversion socioprofessionnelle – de la partie inférieure de la classe moyenne (issus de celle-ci, les employés sont surreprésentés) et d'une frange de la paysannerie qui, du même coup, subit dans ce processus un léger déclassement. D'autre

<sup>27</sup> *Tableaux des fonctionnaires (1900-1940)*, AEG DIP 1988 va 23.2. Ce registre contient une collection d'informations précieuses. Outre les indications de salaire, le nom et le prénom de chaque instituteur ainsi que le nom de jeune fille pour les institutrices mariées, la date de naissance, la date d'entrée en stage (en formation puis aux « études pédagogiques » dès 1928), puis, tant que la fonction existait, la date d'entrée comme sous-régent (jusqu'en 1931), la date d'entrée comme régent, l'arrêt de la carrière jusqu'en 1964 et enfin la cause de l'arrêt (y compris un changement de métier ou une promotion interne au système scolaire). Malgré quelques annotations illisibles ou manquantes (par exemple 36 occurrences de nominations de régent manquent), le recueil des données a été quasi complet (n = 1'463).

<sup>28</sup> Avec le prénom et le nom de famille, il a été possible de remonter jusqu'aux parents (en croisant les données issues des registres puis des fichiers des naissances et des mariages de l'état civil du Canton de Genève). Puis à l'aide des noms des deux conjoints, il a été généralement possible à travers la consultation de registres faisant la synthèse des informations principales des « bulletins de ménage » entre 1882 et 1943, de retrouver non seulement l'activité, mais souvent les activités professionnelles successives exercées par le père, voire la mère (*Recensement : bulletins de ménage de 1882 à 1903*, AEG A 90 1-7 ; *Registres du recensement (1908-1914)*, AEG Me 1-13 ; *Registres du recensement (1915-1924)*, AEG DIP 1985 va 22.5.1-16 ; *Registres du recensement (1925-1943)*, AEG DIP 22.6.1-16).

<sup>29</sup> Par périodes de 15 ans, les résultats se distribuent de la manière suivante :

1890-1904	1905-1919	1920-1934	1935-1949	1950-1964	1890-1964
58.5%	78.0%	76.8%	77.2%	73.8%	73.7%

<sup>30</sup> Portant sur un échantillon de 745 enseignants mais sur une seule année de référence, son étude synchronique est beaucoup plus fouillée puisque, outre les données concernant les activités professionnelles, Jean-Christophe Bourquin recense des données sur le patrimoine, la position dans la fratrie, l'activité professionnelle des frères et des sœurs, le logement et le niveau de rémunération (« Les instituteurs romands et leurs familles. Milieux d'origine et trajectoires sociales », in Alain Clavier et Bertrand Muller (éd.), *Le goût de l'histoire, des idées et des hommes : mélanges offerts au professeur Jean-Pierre Aguet*, Vevey, Ed. de l'Aire, 1996, pp. 295-316).

part, cette reconversion s'effectue par le déplacement « de certaines professions, socialement déclinantes, de la production et de l'échange des biens matériels (agriculteurs, artisans et commerçants) vers une profession, socialement ascendante, attachée à la (re) production et à l'échange de bien culturels »<sup>31</sup>.

En observant l'évolution des catégories socioprofessionnelles d'origine des instituteurs par périodes de 15 ans entre 1890 et 1964 dans le cas de Genève, des fluctuations significatives se font jour. Tout d'abord, c'est le croisement des courbes d'effectifs entre les enfants d'employés subalternes et les enfants d'ouvriers semi et qualifiés dans l'Entre-deux-guerres qui saisit l'observateur (Figure 2). En effet, alors que les premiers sont deux fois moins représentés par rapport aux seconds au tournant des XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles, le rapport non seulement s'inverse mais s'envole passant de 1 à 8 environ. En revanche, cette perte du milieu ouvrier est partiellement compensée par l'augmentation quasi constante de la part des enfants d'ouvriers et d'employés non et peu qualifiés (de 10 à 23%).

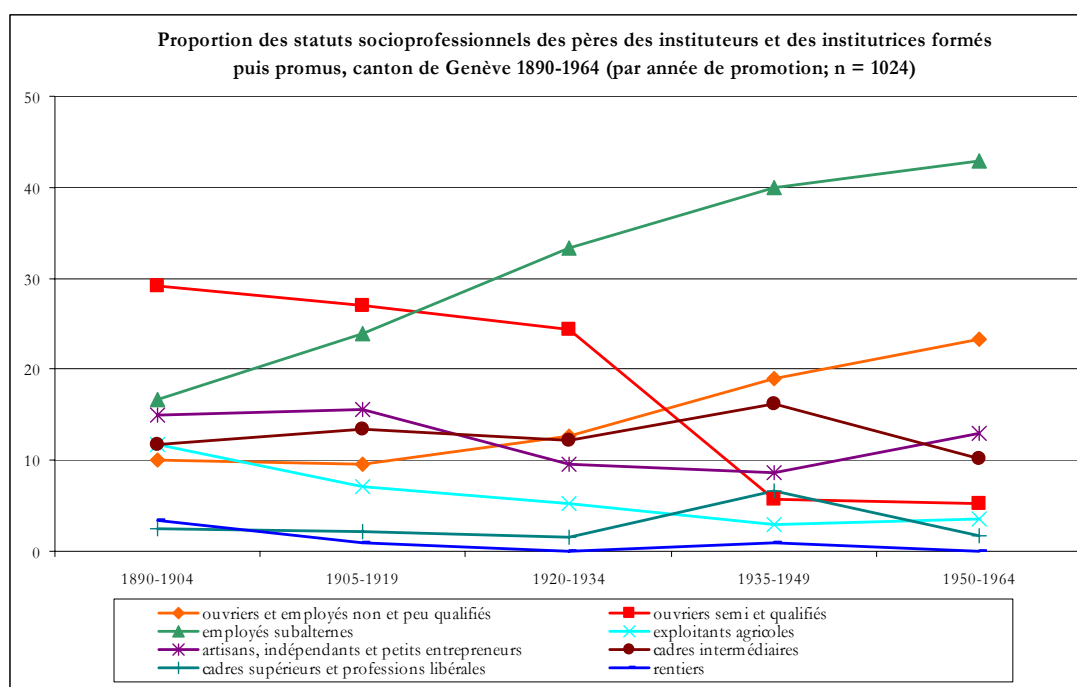


Figure 2

De manière plus prévisible, la proportion des fils et filles d'exploitants agricoles diminue régulièrement, reflet logique du déclin socioéconomique de cette catégorie socioprofessionnelle et de sa reconversion à travers le système d'enseignement. En effet, ce processus de reconversion est à la fois constant sur tout le siècle et confirmé par le fait que contrairement au trait dominant de la féminisation du métier d'instituteur la part respective des fils et des filles d'exploitants agricoles sont toujours très proches. Le métier attire donc proportionnellement plus d'hommes (48%) de cette catégorie socioprofessionnelle qu'en moyenne générale (34%). En effet, un métier fortement féminisé voit son statut social et ses conditions salariales être toujours inférieurs à ceux

<sup>31</sup> Jean-Christophe Bourquin, « Les instituteurs romands et leurs familles. Milieux d'origine et trajectoires sociales », in Alain Clavien et Bertrand Muller (éd.), *Le goût de l'histoire, des idées et des hommes : mélanges offerts au professeur Jean-Pierre Aguet*, Vevey, Ed. de l'Aire, 1996, p. 303.

d'un métier à composante majoritairement masculine<sup>32</sup>. Ainsi, le taux de féminisation d'un métier est un bon indicateur de la différenciation du travail social et d'une hiérarchisation secondaire des activités économiques par genre des actifs<sup>33</sup>. Parallèlement, la part des enseignants primaires venant des milieux de l'artisanat et du petit commerce – les « petits patrons » – suit également une courbe descendante, avec cependant une légère remontée au lendemain de la Seconde Guerre mondiale, qui paraît constituer une petite vague de reconversion socioprofessionnelle mais dans une faible ampleur car les femmes restent largement majoritaires dans le recrutement. Dans ce cas comme dans le précédent, il n'est guère possible d'estimer ce reclassement en terme d'ascension ou de déclassement socioprofessionnel. Il s'agit plutôt d'une reconversion socioprofessionnelle qui, placée dans l'évolution globale de la société, produit un jeu à somme nulle historiquement. Les deux dernières catégories de notre classification socioprofessionnelle (rentiers ; chômeurs et infirmes) sont non significatives eu égard à l'extrême faiblesse des données récoltées et il n'est donc pas nécessaire d'en tenir compte.

En considérant le résultat cumulé des trois premières catégories socioprofessionnelles définies ici (en regroupant donc les ouvriers et les employés), on observe qu'elles recueillent la majorité absolue des fils et des filles devenus enseignants primaires (de 56 à 71%) sur toute la période entre 1890 et 1964 (Figure 3). Certes, la distribution entre ces catégories se modifie au cours du siècle. La part des employés augmente très significativement durant la période (de 17 à 43%) alors que celle des ouvriers semi qualifiés et qualifiés régresse fortement (de 29 à 5%), mais comme en même temps la part des ouvriers et employés non et peu qualifiés croît également (de 10 à 23%), l'un dans l'autre, on constate que la moyenne du niveau socioprofessionnel d'origine des instituteurs et des institutrices n'augmente guère sur trois quarts de siècle. Au contraire, dans la mesure où ces trois catégories représentent les classes salariées les plus basses, allant du manœuvre à l'employé subalterne en passant par l'ouvrier plus ou moins qualifié, et que leur proportion progresse presque régulièrement, il en résulte que le recrutement des enseignants primaires tend à devenir toujours plus populaire au cours du XX<sup>e</sup> siècle. Seule la période qui va des années 1930 jusqu'au lendemain de la Deuxième Guerre mondiale marque un léger recul de cette tendance de fond.

---

<sup>32</sup> Et ce qui est vrai pour une comparaison entre des métiers différents l'est également entre les travailleurs femmes et hommes au sein d'une même profession. De ce point de vue, l'égalité salariale est établie très tôt par l'Etat genevois (loi du 5 novembre 1919). Un écart salarial qui avait déjà été réduit presque de moitié en 1899 (de 20 à 11%) sous la double pression de la nécessité d'attirer plus de candidats à l'enseignement et de « nombreuses requêtes de type "féministe" émanant de régents et de régentes » qui défendaient l'égalité des traitements avec le slogan « A travail égal, salaire égal » (Barbara Lucas, *La rénovation permanente. L'école publique genevoise et ses enjeux (1886-1911)*, mémoire de diplôme d'histoire économique et sociale, Université de Genève, 1995, p. 159). En revanche, l'inégalité de traitement est rétablie ou pratiquée à travers d'autres mesures discriminatoires à l'égard des femmes lors des périodes de grave déficit budgétaire ; cf. infra chapitres 14 et 15.

<sup>33</sup> Pour la situation de la Suisse durant cette période, cf. Sabine Christe, Nora Natchkova, Manon Schick et Céline Schoeni, *Au foyer de l'inégalité. La division du travail en Suisse pendant la crise des années 30 et la Deuxième Guerre mondiale*, Lausanne, Antipodes, 2005.

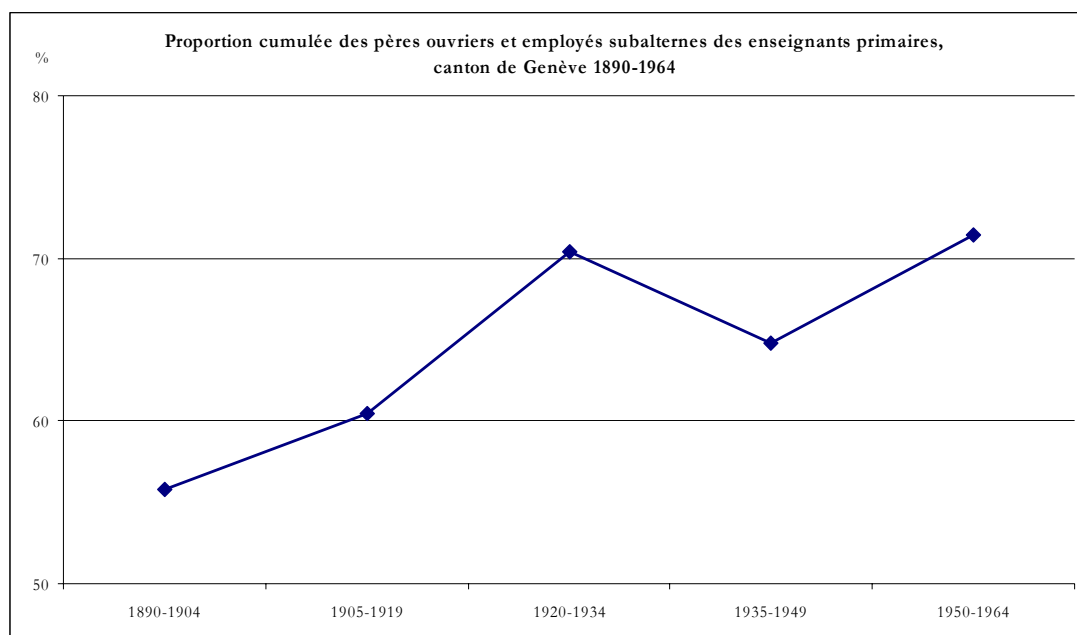


Figure 3

La période 1935-1949 voit la part cumulée des cadres et professions intermédiaires et cadres supérieurs (professions libérales comprises) atteindre à peine moins du quart du recrutement des enseignants primaires. Tout se passe comme si pendant les années de crise économique et de guerre mondiale, le métier d'enseignant, et plus généralement l'engagement à l'Etat, constitue une solution de repli dans l'offre restreinte des emplois, parce que plus sûre en terme de garantie d'emploi et de revenu. Pourtant cette nouvelle attractivité du métier pour les cadres et professions intermédiaires (+ 33%) et supérieurs (présence multipliée par 4 !) due à la crise économique n'est que relative et surtout différenciée entre les deux catégories socioprofessionnelle (Tableau 1).

Tableau 1 : Ecarts à l'égalité des catégories socioprofessionnelles des pères des enseignants primaires (%), canton de Genève 1890-1964

	1890-1904	1905-1919	1920-1934	1935-1949	1950-1964	1890-1964
Ouvriers et employés non et peu qualifiés	-5	-5	-2	4	8	15
Ouvriers semi et qualifiés	10	8	5	-13	-14	19
Employés subalternes	-15	-8	1	8	11	32
Exploitants agricoles	6	1	-1	-3	-2	6
Artisans, indépendants et petits entrepreneurs	2	3	-3	-4	0	13
Cadres et professions intermédiaires	0	1	0	4	-2	12
Cadres supérieurs et professions libérales	1	0	0	5	0	2
Rentiers	2	0	-1	0	-1	1
Chômeurs et infirmes	0	0	1	0	0	0
<b>(Total des individus)</b>	<b>(120)</b>	<b>(326)</b>	<b>(189)</b>	<b>(105)</b>	<b>(284)</b>	<b>(1024)</b>

Dans une profession fortement féminisée, l'augmentation du taux de présence des hommes est un indice supplémentaire de l'attraction qu'exerce un type de métier à un moment donné. Or, si la proportion hommes/femmes s'inverse en faveur du sexe

masculin parmi les nouveaux instituteurs enfants de cadres et professions intermédiaires durant cette période, ce n'est pas le cas pour les enfants issus des classes dirigeantes. Certes, ces derniers sont proportionnellement plus nombreux mais le ratio hommes/femmes reste inchangé, preuve qu'une carrière dans l'enseignement primaire est considérée comme légèrement plus attractive qu'auparavant mais pas au point d'attirer les fils des classes dirigeantes. Cependant, cette explication est insuffisante par elle-même. En effet, la période correspond également et logiquement à celle où peu de nouveaux enseignants primaires sont recrutés (cf. supra Figure 1). Cela signifie que les candidats à l'enseignement primaire qui additionnent les qualités d'être un homme et un enfant issu des cadres et professions intermédiaires ou cadres supérieurs ont de meilleurs chances de réussir les différents concours et examens d'entrée et d'achèvement de la formation professionnelle parce qu'à la fois leur parcours scolaire secondaire est de plus haut niveau théorique que celui des jeunes filles<sup>34</sup> et leur origine socioculturelle les favorise (notamment pour les enfants d'enseignants). Cependant, comme ces constatations portent sur de petits effectifs, il convient de les prendre avec prudence et les considérer tout au plus comme l'indication de tendances.

En revanche, il apparaît clairement que les pères cadres et professions intermédiaires des enseignants primaires sont fortement surreprésentés par des employés du secteur public (Tableau 2). Il s'agit d'un phénomène classique de reproduction intergénérationnelle dans le métier, puisque plus de huit sur dix sont des enfants d'enseignants, et avant tout d'enseignants primaires (59 sur 98). Tout aussi intéressante est la nette surreprésentation des pères employés travaillant dans le domaine public. Ces constatations permettent de relever une tendance qui fait que l'appartenance professionnelle au secteur public favorise la constitution d'une petite « noblesse d'Etat », dont les instituteurs sont l'avant-garde sur le front de l'éducation scolaire, alors que les institutrices forment le gros des troupes. Une telle tendance se confirme encore si l'on a présent à l'esprit qu'être employé de l'Etat assure des revenus plus réguliers que dans le secteur privé, dont les salariés sont plus facilement soumis aux aléas du chômage, et que cette garantie de revenu est une des principales conditions de la prolongation de la scolarité des enfants des basses classes salariées<sup>35</sup>. Or, devenir enseignant primaire suppose un effort financier important pour les ménages modestes (ouvriers et employés) – même si les bourses d'Etat sont un recours possible<sup>36</sup> –, parce que cela exige une prolongation des études d'au moins quatre années au-delà de la scolarité obligatoire (de

---

<sup>34</sup> Entre 1886 et 1923 (date de sa suppression), la section pédagogique du Collège fonctionne comme filière de formation préparatoire des futurs instituteurs. Cependant, « la section pédagogique fut considérée comme la plus médiocre du Collège et si les futurs instituteurs avaient l'avantage de vivre en commun avec ceux des jeunes gens de leur âge qui faisaient leurs études secondaires, ils avaient aussi le désagrément d'être considérés comme les parents pauvres de l'établissement » (Robert Dottrens, *La formation universitaire du corps enseignant primaire*, Genève-Lausanne, Payot, 1928, p. 18). Ainsi dès 1924, les futurs enseignants primaires suivent la voie normale des études secondaires post-obligatoires jusqu'à la maturité. Pour les institutrices, la suppression de la section pédagogique intervient trois ans plus tard (1927). Mais même lorsque les deux sections pédagogiques existent au Collège et à l'ESJF, la comparaison des programmes montre une très nette différence dans l'architecture et les contenus de l'enseignement entre filles et garçons. En 1914, Albert Malche se livre à une comparaison du plan d'études des deux filières et arrive à la conclusion que non seulement « les cours normaux comportent, en effet, 360 heures au Collège contre 448 à l'Ecole secondaire [ESJF], mais qu'en outre « le rapport entre la pratique et la théorie [dans ces cours] peut donc s'exprimer ainsi : pour le Collège 1/330 pour l'Ecole des jeunes filles 1/36 » (« La formation du personnel enseignant des écoles primaires », in *L'Enseignement Primaire et l'Enseignement Secondaire à Genève*, Genève, Atar, 1914, pp. 159-160).

<sup>35</sup> Jean-Paul Briand et Jean-Michel Chapoulie, *Les Collèges du peuple*, Paris, CNRS, 1992, p. 253.

<sup>36</sup> Cf. partie III, chapitre 8.

quinze à dix-neuf ans) pour achever un cycle d'études secondaires supérieures, soit au Collège (garçons) soit à l'ESJF (filles).

**Tableau 2 : Nombre et proportion des pères enseignants par catégories socioprofessionnelles et par secteur privé et secteur public, canton de Genève, 1883-1964.**

	privé		public		total	
<b>Ouvriers et employés non et peu qualifiés</b>	144	92.9%	11	7.1%	155	100.0%
<b>Ouvriers semi et qualifiés</b>	193	99.5%	1	0.5%	194	100.0%
<b>Employés subalternes</b>	224	68.5%	103	31.5%	327	100.0%
<b>Exploitants agricoles</b>	64	100.0%	0	0.0%	64	100.0%
<b>Artisans, indépendants et petits entrepreneurs</b>	135	100.0%	0	0.0%	135	100.0%
<b>Cadres et professions intermédiaires</b>	31	24.0%	98	76.0%	129	100.0%
<b>Cadres supérieurs et professions libérales</b>	19	76.0%	6	24.0%	25	100.0%
<b>Rentiers</b>	8	100.0%	0	0.0%	8	100.0%
<b>Chômeurs et infirmes</b>	3	100.0%	0	0.0%	3	100.0%
<b>Total</b>	821	78.9%	219	21.1%	1040	100.0%

Si l'observation et l'analyse des fluctuations du milieu social d'origine des enseignants primaires genevois par catégories socioprofessionnelles pour elles-mêmes et entre elles ont permis de dégager des tendances significatives quant à leur répartition dans le recrutement du métier, il est maintenant nécessaire de les rapporter à l'évolution générale de la part de ces catégories dans la société entre 1890-1964. Cependant, une sérieuse difficulté se présente car une telle comparaison nécessite une homogénéité entre les catégories. Or les statistiques disponibles par catégories socioprofessionnelles pour la population active du canton de Genève sur tout le XX<sup>e</sup> siècle sont, dirons-nous, « brutes » (du moins avant 1970). En effet, sur l'ensemble de cette période, la structuration socioprofessionnelle officielle de la population active se résume à trois catégories : les « indépendants », qui « sont les personnes qui travaillent à leur compte », les « employés » et les « ouvriers », qui sont « salariés »<sup>37</sup>. Nous avons donc dû reclasser nos données selon ces trois catégories afin de les harmoniser puis de les comparer<sup>38</sup>. En outre, la série de la population active est incomplète et ou inégale (manque l'année 1920 et l'année 1940 est en fait l'année 1941).

De plus, nous sommes obligés de laisser de côté la catégorie des « indépendants », parce qu'elle est trop hétérogène et qu'elle mélange les hiérarchies socioprofessionnelles. Comment est-il possible en effet de regrouper un petit boutiquier ou un agriculteur, dont on ne sait rien de l'activité et du patrimoine, avec un médecin ou un notaire, et d'en conclure qu'ils occupent une position socioprofessionnelle similaire ? Or pour évaluer de manière satisfaisante la mobilité sociale, tant ascendante que descendante, « il convient de réduire l'analyse à [...] des catégories salariées [...] qui s'organisent de façon typiquement hiérarchique »<sup>39</sup>. Pour autant, les statistiques disponibles continuent à poser problème même dans ce cas de figure puisque, par exemple, les employés ne sont pas discriminés hiérarchiquement entre « supérieurs » et « subalternes » avant 1930. Quant

<sup>37</sup> Service cantonal de statistique, *Recensements fédéraux de la population de 1850 à 1980. Rétrospective statistique*, vol. 2, *études et documents*, n°10, Genève, Département de l'Economie publique, 1987, p. 120.

<sup>38</sup> Les statistiques officielles de la population active portent sur une année prise tous les dix ans environ. Concernant les enseignants, nous avons regroupé nos catégories sur la décennie précédant l'année du recensement officiel (par exemple 1890-1899 = 1900). Enfin, pour la dernière période, l'agrégation ne porte que sur 5 ans (1959-1964 = 1970).

<sup>39</sup> Louis Chauvel, *Le destin des générations. Structure sociale et cohortes en France au XX<sup>e</sup> siècle*, Paris, PUF, 2005, p. 207.

aux ouvriers, ce n'est qu'à partir de 1941 qu'est faite la distinction entre « qualifiés » et « semi ou non qualifiés »<sup>40</sup>. En dépit de ces limites, il apparaît possible d'évaluer grossièrement dans quelle mesure l'accès pour leurs enfants au métier d'instituteur constitue pour les basses classes salariées une forme de mobilité sociale ascendante entre 1900 et 1970 environ puisque nous avons clairement établi que les pères des enseignants primaires sont issus en masse de ces basses classes.

Durant toute la période, les fils et les filles d'employés sont surreprésentés parmi les enseignants primaires par rapport à leur part relative dans la structure socioprofessionnelle genevoise (Figure 4). A l'inverse, les enfants d'ouvriers sont sous représentés (Figure 5). Ce n'est qu'à partir de 1950 environ que ces écarts commencent à se réduire pour chaque catégorie. En tous les cas, cela montre que les enfants des familles d'employés sont plus proches, en terme d'accès, de la carrière d'instituteurs que ceux des familles d'ouvriers. Cet attrait du métier pour les enfants d'employés résulte de plusieurs facteurs. Tout d'abord, le fait que près d'un tiers des pères soient des employés subalternes des diverses administrations publiques cantonales ou des régies publiques fédérales<sup>41</sup>, amène visiblement ceux-ci à voir des avantages dans les emplois de l'Etat, et certainement en premier lieu l'avantage d'une plus grande stabilité d'emploi et donc de revenu. Ensuite, le type de travail effectué par les employés subalternes les rend pour la plupart un peu plus proches de la forme et de la culture scolaires que les ouvriers, mêmes qualifiés, selon une dichotomie, certes schématique, mais réelle, surtout dans les représentations des acteurs, entre travail « manuel » et travail « intellectuel ». Cette proximité avec les formes du travail intellectuel, qui elles-mêmes nécessitent un usage constant et bien maîtrisé des apprentissages scolaires de base, tend sans doute à accroître les chances de réussite scolaire qui sont indispensables à la carrière d'instituteur, puisque l'accession à celle-ci passe obligatoirement par la réussite des études secondaires supérieures. Enfin, les métiers du tertiaire jouissent d'un prestige supérieur à ceux du secteur secondaire comme le montre dans l'Entre-deux-guerres les déclarations d'orientation professionnelles des enfants boursiers de l'enseignement secondaire inférieur. En effet, les enfants d'ouvriers disent viser des professions non manuelles dans une proportion de plus de deux tiers<sup>42</sup>. La volonté d'éviter un travail trop pénible physiquement et des espoirs limités d'accès à un « bon emploi » augmentent l'attrait des métiers du commerce, de l'administration et de l'éducation (surtout pour les filles).

---

<sup>40</sup> Service cantonal de statistique, *Recensements fédéraux de la population de 1850 à 1980. Rétrospective statistique*, vol. 2, *études et documents*, n°10, Genève, Département de l'Economie publique, 1987, pp. 114 et 120.

<sup>41</sup> Tous travaillent soit à la poste fédérale suisse, fondée en 1849, soit aux Chemins de fer fédéraux, nationalisés en 1898.

<sup>42</sup> Cf. supra partie III, chapitre 8.

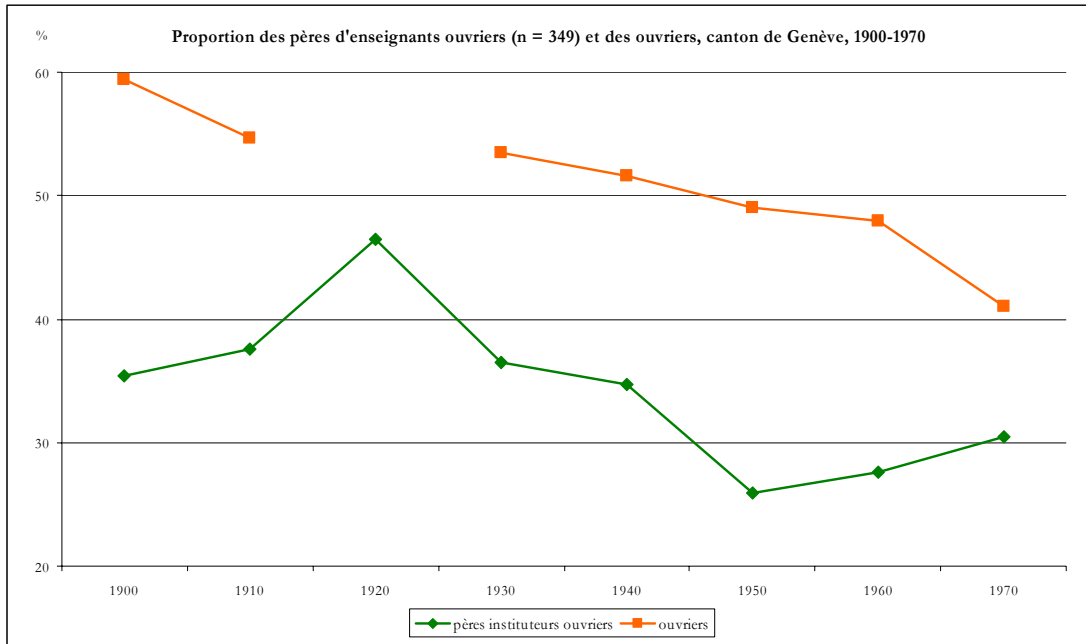


Figure 4

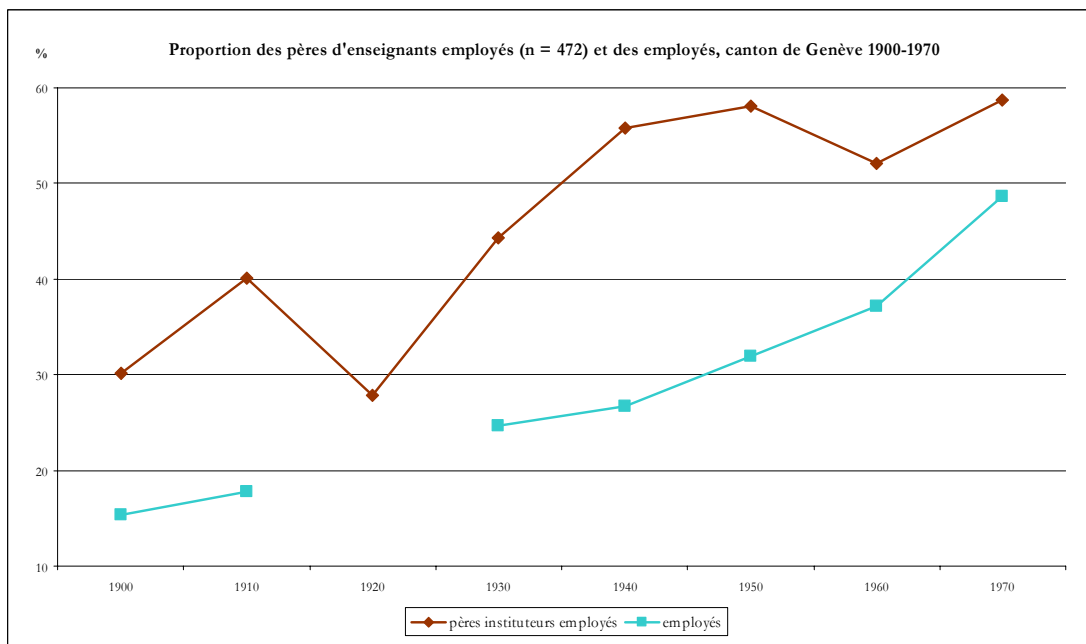


Figure 5

Au contraire, la part relativement importante des enfants d'ouvriers, si l'on garde à l'esprit les disparités que ce terme recouvre ici, indique que la carrière d'enseignant primaire ne leur est pas inaccessible et qu'en conséquence, celle-ci est positionnée au niveau des cadres et professions intermédiaires mais dans sa fraction basse. En outre, le fait que les parts respectives des enfants d'employés et des enfants d'ouvriers tendent à se rapprocher de leurs proportions respectives dans la population active à partir des années 1950 (Figures 4 et 5) semble confirmer l'accentuation de la tendance de fond du recrutement plus « populaire » des enseignants primaires au lendemain de la Seconde Guerre mondiale (cf. supra Figure 3).



La position inférieure des enseignants primaires dans l'échelle des cadres et professions intermédiaires se confirme encore par la comparaison entre les niveaux de rémunération d'emplois identiques ou équivalents entre le secteur public et le secteur privé, ainsi qu'avec celles se trouvant hiérarchiquement en dessus et en dessous (Tableau 3). Encore une fois, ces chiffres et ces comparaisons sont à prendre comme des ordres de grandeur car, comme le remarquait Roger Girod voilà un demi-siècle déjà, tout en essayant d'y remédier, « on peut dire que l'évolution historique des salaires effectivement perçus par les travailleurs des différentes professions nous est à peu près totalement inconnue »<sup>43</sup>. Au moyen des maigres statistiques disponibles et d'un complément de données établis pour les instituteurs selon une méthode identique (moyennes), il est possible de dégager quelques résultats significatifs quant à la position du métier d'instituteur dans la hiérarchie des professions en fonction du revenu.

**Tableau 3 : Comparaison du salaire annuel des instituteurs avec les salaires annuels de quelques professions dans le secteur public et le secteur privé à Genève en 1910 et 1957 (moyennes en francs courants)<sup>44</sup>**

		1910		1957	
		CHF	différence	CHF	différence
public	<b>Instituteurs (et institutrices en 1957)</b>	3'200 <sup>45</sup>		13'800	
	<b>Cadres moyens administration cantonale</b>	3'750	17.2%	15'700	13.8%
	<b>Agents de police</b>	1'700	-46.9%	11'800	-14.5%
	<b>Commis administration cantonale</b>	1'740	-45.6%	10'500	-23.9%
privé	<b>Chefs de service</b>	4'200	31.3%	16'500	19.6%
	<b>Comptables</b>	2'700	-15.6%	12'500	-9.4%
	<b>Dactylos</b>	1'300	-59.4%	6'500	-52.9%
	<b>Tailleurs de pierre</b>	1'900	-40.6%	8'800	-36.2%
	<b>Maçons</b>	1'700	-46.9%	8'300	-39.9%
	<b>Manœuvres (bâtiment)</b>	1'200	-62.5%	7'100	-48.6%

La position moyenne du métier apparaît clairement comme une constante en comparant le salaire moyen annuel d'un instituteur – les institutrices étant légèrement moins bien payées mais jusqu'en 1919 seulement!<sup>46</sup> – avec celui de quelques professions au début (1910) et à la fin de la période (1957). En effet, les instituteurs sont moins bien payés que des chefs de services du privé ou des « cadres moyens » de l'Etat, mais ils le sont mieux que les commis et les employés subalternes des deux secteurs (Tableau 3). La réduction des écarts de salaires perceptible pour la deuxième moitié des années 1950

<sup>43</sup> Roger Girod, « Evolution comparée du gain annuel de manœuvres, d'ouvriers, d'employés et de dirigeants depuis un siècle environ. Le cas de Genève », in *Revue suisse d'économie politique et de Statistique*, n°2, Juin 1958, p. 251.

<sup>44</sup> Sources : Roger Girod, « Evolution comparée du gain annuel de manœuvres, d'ouvriers, d'employés et de dirigeants depuis un siècle environ. Le cas de Genève », in *Revue suisse d'économie politique et de Statistique*, n°2, Juin 1958, pp. 250-256 ; « Loi sur l'Instruction publique du 30 septembre 1911 », in *Recueil authentique des lois et actes du gouvernement de la République et Canton de Genève*, tome XCVII (1911), Genève, 1911. pp. 508-509 ; « Loi modifiant les articles 145, 146, 147 et 152 de la loi du 6 novembre 1940 sur l'Instruction publique », in *Recueil authentique des lois et actes du gouvernement de la République et Canton de Genève*, tome 143 (1957), Genève, Chancellerie d'Etat, 1958, pp. 333-335 ; *Tableaux des fonctionnaires 1900-1940*, AEG DIP 1988 va 23.2.

<sup>45</sup> L'année suivante le salaire moyen progresse quelque peu puisque, avec la loi sur l'Instruction publique de 1911, les régents reçoivent une allocation annuelle de logement de 600 francs. Les inspecteurs et inspectrices reçoivent respectivement un salaire annuel de 4'500 et 4'100 francs.

<sup>46</sup> Une discrimination réintroduite cependant comme on l'a déjà vu (cf. supra) pendant les années de déficits budgétaires par les mesures de réduction des salaires des fonctionnaires et du corps enseignant primaires en particulier (1925-1930, 1935-1940).

n'est pas propre au revenu des enseignants primaires mais au contexte économique général qui produit ce rétrécissement des inégalités de revenu car il s'exprime également et indépendamment entre les autres salaires. En outre, si de grandes disparités coexistent entre les salaires dans un même métier selon les individus<sup>47</sup>, il n'en demeure pas moins vrai que les instituteurs sont également au plan de la rémunération salariale situés dans la partie inférieure des postes de cadres et professions intermédiaires à Genève au XX<sup>e</sup> siècle.

### *Devenir enseignant primaire : une promotion sociale au XX<sup>e</sup> siècle ?*

Dans la mesure où la position socioprofessionnelle du métier d'instituteur appartient à celle des cadres et professions intermédiaires, même si c'est dans sa frange la plus basse, et que la majorité d'entre eux proviennent, on l'a vu, de milieux très modestes (de pères employés subalternes et ouvriers plus ou moins qualifiés), il est possible de conclure que la carrière d'instituteur offre la possibilité d'une réelle promotion sociale pour la majorité d'entre eux. Trois traits essentiels de la fonction accréditent cette conclusion. En premier lieu, la garantie d'emploi et de revenu qu'offre un tel emploi public, en dépit de temps difficiles comme dans les années 1920 et 1930, où des réductions prolongées de salaires sont décidées pour cause de grave déficit des comptes de l'Etat. En outre, l'Etat de Genève se montre plutôt généreux avec ses instituteurs, qui sont parmi les mieux payés de Suisse romande. En second lieu, le métier bénéficie du caractère ascendant et moderne du système d'enseignement, qui se renforce au cours du siècle parce que prenant une large part au développement de l'économie des biens matériels et culturels. En troisième lieu, la forte féminisation du corps professionnel agit certainement comme un élément en défaveur du prestige du métier mais en même temps elle agit comme un levier de promotion socioprofessionnelle, et plus largement sociale, pour les femmes. En effet, avant 1970, il n'y a guère d'autres métiers qualifiés dans lesquels elles sont à la fois assez rapidement rémunérées à l'équivalent des hommes<sup>48</sup> et où elles exercent certaines responsabilités<sup>49</sup>. D'ailleurs, dès le début du XX<sup>e</sup>

---

<sup>47</sup> Ainsi en 1911, le concierge du Collège reçoit un salaire annuel de 3'000 francs outre le logement, ce qui la place au niveau de rémunération d'un instituteur. A l'autre bout de la période, soit vers le milieu des années 1950, Roger Girod constate des différences de salaires énormes dans le bâtiment (manœuvres) et l'industrie (ouvriers qualifiés) allant de 1 à 2, voire de 1 à 4. (« Evolution comparée du gain annuel de manœuvres, d'ouvriers, d'employés et de dirigeants depuis un siècle environ. Le cas de Genève », in *Revue suisse d'économie politique et de Statistique*, n°2, Juin 1958, p. 254).

<sup>48</sup> Comme le remarque Jacques Girault à propos de la France : « la femme enseignante joue dès lors un rôle pionnier et depuis 1919 [soit la même année que dans le canton de Genève], l'égalité de traitement entre instituteurs et institutrices fait figure de mesure d'avant-garde. Enseignant, métier de femme dit-on souvent, comme pour dénigrer ou pour introduire une différence ; nous pouvons [...] inverser la proposition, enseignant, métier d'équilibre des sexes qui risque d'être mis en difficulté par la discrimination tenace qui règne dans la société où les métiers occupés par des femmes apparaissent constamment dévalorisés » (*Instituteurs, professeurs. Une culture syndicale dans la société française (fin XIX<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècle)*, Paris, Publications de la Sorbonne, 1996, p. 241). Ainsi, la féminisation croissante de la profession après la Seconde Guerre mondiale doit être analysée comme une conséquence et non comme une cause de la baisse du prestige social du métier, même si cette féminisation accroît ensuite cette perte de prestige.

<sup>49</sup> A la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, seules des ouvrières très qualifiées peuvent espérer atteindre un niveau de rémunération équivalent à celui d'une institutrice sans jouir du même prestige social et de la même garantie de l'emploi : « Seul un petit nombre d'ouvrières gagnait un peu mieux sa vie que la moyenne. Dans les professions du vêtement par exemple, les premières coupeuses pouvaient arriver à un salaire annuel de 1'800 à 2'600 francs [...]. Il s'agissait d'ouvrières habiles, sachant travailler avec rapidité et précision, le travail dans l'industrie de l'habillement étant rétribué à la journée et aux pièces, il fallait posséder ces qualités, pour réussir à gagner dignement sa vie. Mais le coup d'œil, le savoir-faire, l'habileté

siècle, les responsables de la section des Dames de l'Union des instituteurs primaires Genevois (UIPG) notent que l'attractivité du métier auprès des femmes, et avant même l'obtention de l'égalité de traitement, tient au « fait qu'il y a encore peu de carrières ouvertes à l'activité féminine » et que « tel n'est pas le cas pour l'homme »<sup>50</sup>. A l'inverse, la carrière dans l'enseignement secondaire nécessitant en règle générale la possession d'un titre universitaire reste largement dominée par les hommes. Elle jouit donc d'une réputation plus prestigieuse, ce qui se traduit notamment par de nettes différences salariales entre les deux ordres d'enseignement. C'est ainsi que la réforme de 1927, qui ambitionne de fondre la fin de la scolarité primaire avec le début de celle du secondaire inférieur dans une « école moyenne unique », provoque l'inquiétude et l'hostilité des enseignants du secondaire inférieur qui craignent d'être assimilés aux enseignants primaires dans la nouvelle structure et donc de subir un déclassement, aussi bien sur le plan du salaire que sur celui du prestige attaché à leur poste<sup>51</sup>.

Si pour un fils, et plus encore plus pour une fille d'ouvrier ou d'employé le fait de devenir enseignant primaire confère une petite ascension sociale – devenir un petit bourgeois et donc faire partie de la « classe moyenne »<sup>52</sup> –, deux autres processus sont à l'œuvre de manière différenciée selon l'origine socioprofessionnelle des pères dans ce recrutement. Avant tout pour les fils d'exploitants agricoles (agriculteur) et dans une moindre mesure pour ceux des petits indépendants et artisans, l'entrée dans la carrière d'enseignant primaire constitue une reconversion socioéconomique face au déclin plus ou moins lent de leur activité, en conséquence du développement général de l'économie capitaliste au cours du siècle. Quant aux enfants de cadres et professions intermédiaires, il s'agit d'un cas assez idéal typique d'un processus de reproduction socioprofessionnelle, puisque les pères sont eux-mêmes dans leur grande majorité des enseignants.

Au final, le statut du métier est ambigu. Subissant une perte de prestige régulière et étant de moins en moins rémunérateur pour les hommes, surtout après 1945, il permet en même temps par son recrutement à caractère plutôt populaire – d'« en bas »<sup>53</sup> – et largement féminisé une légère promotion sociale pour une petite majorité de ceux qui

---

et la précision, ne pouvaient s'acquérir sans une bonne formation professionnelle. Or, c'était précisément ce qui manquait à la majorité des ouvrières de l'époque » (Philippe Barras, *L'École professionnelle et ménagère de jeunes filles de Genève (1897-1927). Histoire d'une institution*, Cahiers de la Société d'Histoire et d'Archéologie de Genève, Genève, Droz, 1994, pp. 13-14).

<sup>50</sup> UIPG Dames, *Mémoire sur la situation matérielle du corps enseignant primaire féminin*, Genève, 1917, AEG DIP 1985 va 5.3.89, p. 6.

<sup>51</sup> Cf. supra partie III, chapitre 9 ; cf. Chantal Berthoud, *Une école du second degré « élitaire » pour tous ou le péril de l'école moyenne. Une histoire du secondaire obligatoire à Genève (1927-1977)*, thèse en Lettres, Université de Genève, 2006, pp. 62-150.

<sup>52</sup> Les instituteurs se considèrent eux-mêmes comme faisant partie de la « classe moyenne » salariée (cf. Adrien Lagier, président UIPG, *Rapport du président sur l'exercice 1940*, Genève, 22 février 1941, CRIÉE Fond UIP n°8329, p. 3).

<sup>53</sup> Une origine assumée voire revendiquée au nom de la méritocratie scolaire qui légitime aux yeux des instituteurs la promotion sociale de l'accès au métier pour les collègues issus des classes populaires. Ce sentiment largement répandu parmi eux les amène notamment à s'inquiéter, dans les années 1930, du fait que le statut de stagiaire est insuffisant pour vivre. De leur point de vue, il s'agit là d'une limitation de l'accès à la profession à l'égard des candidats « des classes modestes » (UIPG, *Procès-verbaux des assemblées*, Genève, 27 novembre 1941, CRIÉE Fonds UIPG n° 7626/6, p. 190). En 1966, ce sentiment est encore prégnant chez les instituteurs de Suisse romande car ils perçoivent l'entrée dans la carrière comme « une ascension des couches populaires » parce qu'ils sont recrutés chez « les ouvriers, les cadres moyens, les petits commerçants (les agriculteurs dans le canton de Vaud) ». Une analyse sociologique quelque peu impressionniste, certes, mais assez proche de la vérité pour les deux premiers tiers du XX<sup>e</sup> siècle (*31<sup>e</sup> congrès de la Société pédagogique romande*, Montreux, Imprimerie Corbaz SA, 1966, p. 176).

embrassent la carrière au XX<sup>e</sup> siècle<sup>54</sup>. Enfin, il se révèle être dans un certain nombre de cas un tremplin pour prolonger des études et accéder à d'autres niveaux d'enseignement (secondaire inférieur principalement), ou pour obtenir une promotion administrative (inspecteur, directeur). La carrière offre alors des potentialités à la fois inhérentes au métier et parfois insoupçonnées car peu visibles de prime abord.

---

<sup>54</sup> António Nóvoa arrive à une conclusion similaire sur l'origine professionnelle des pères pour les enseignants primaires au Portugal dans la première moitié du XX<sup>e</sup> siècle : « L'entrée dans la profession enseignante ne représente pas toujours une *promotion économique*, mais elle signifie dans la plupart des cas une *promotion socio-professionnelle* » ; surtout dans un pays encore largement dominé par la ruralité du mode de vie » (*Le temps des professeurs. Analyse socio-historique de la profession enseignante au Portugal (XVIII<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècle)*, vol. 2, Lisbonne, Institut National d'Investigation Scientifique, 1987, p. 604).

## Chapitre 13

### Morphologie de la carrière d'une « petite noblesse » d'Etat (1890-1964)

Devenir enseignant, c'est d'abord entrer au service de l'Etat, et donc devenir fonctionnaire, mais c'est surtout entrer dans un métier, une carrière. C'est pourquoi si l'analyse de l'origine sociale, ou socioprofessionnelle, du corps enseignant primaire est essentielle, elle ne saurait pourtant être dissociée de celle des structures du métier. En effet, l'explicitation de ces structures révèle les évolutions centrales d'une profession – en terme de répartition des sexes, de générations (âges) et de possibilités de promotion – qui agissent comme autant de déterminations, différentes selon les périodes, pour celles et ceux qui embrassent la carrière.

#### *Les inégalités structurales des sexes dans le métier*

De prime abord, on constate qu'à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, le métier d'enseignant primaire n'est qu'à peine dominé par les femmes au plan quantitatif. En effet, la parité est presque établie, mais cela ne concerne que les enseignants promus, par le salaire puis la nomination, au statut de régent. Or à cette époque, toute une série d'enseignants ne possèdent que le statut de stagiaire ou de sous-régent, ce qui ne les empêche pas de tenir des classes et dans ces cas, assez nombreux, les femmes sont surreprésentées parmi cette main-d'œuvre à bon marché<sup>55</sup>. Le métier est donc déjà « féminisé » à l'aube du XX<sup>e</sup> siècle. Malgré quelques fluctuations conjoncturelles, cette prévalence des femmes dans la carrière, et donc dans le recrutement, s'accroît encore nettement au cours du XX<sup>e</sup> siècle (Tableau 4). C'est d'ailleurs le premier quart du XX<sup>e</sup> siècle qui marque un net accroissement du taux de féminisation des enseignants primaires. En revanche, les années de crise socioéconomique et de guerre mondiale, entre 1930 et 1950 environ, inversent légèrement et temporairement la tendance dans une période où par ailleurs le recrutement de nouveaux enseignants est drastiquement limité.

Ce renversement de tendance est accentué de manière volontariste par l'Etat cantonal en 1926, mais pour des raisons autres que la volonté de recruter des instituteurs plutôt que des institutrices. En effet, face à ses difficultés budgétaires graves et répétées, des mesures sont prises pour diminuer le nombre de fonctionnaires, notamment chez les enseignants du primaire et du secondaire inférieur, considérés comme étant alors en surnombre suite à la très nette et brutale diminution des effectifs des élèves dans ces deux ordres d'enseignement consécutivement à la baisse démographique qui fait suite à

---

<sup>55</sup> Situation dont les contemporains sont tout à fait conscients : « Les régentes, par exemple, entrent dans l'enseignement à 19 ou 20 ans ; elles ont à faire un stage qui est d'une année au moins et le plus souvent de deux ou trois ans. [...] Les stagiaires-Dames ne sont guère nommées sous-régentes avant 22 ans, et quelquefois 23. Si elles restent ensuite sous-régentes pendant une dizaine d'années, elles ne deviennent régentes qu'à 32 ou 33 ans. Ensuite, elles n'ont pas immédiatement leur traitement plein ; leur traitement initial s'accroît d'augmentations annuelles pendant dix ans. Ainsi ces fonctionnaires n'arrivent à bénéficier de leur traitement complet, ce qu'on considère comme le traitement de la fonction, qu'à l'âge de 42 ou 43 ans » (William Rosier, conseiller d'Etat DIP, MGC, 13 septembre 1911, p. 1576).

la Première Guerre mondiale<sup>56</sup>. Visant uniquement les fonctionnaires femmes, la loi du 19 juin 1926 met d'office à la retraite à 55 ans révolus au lieu de 60 ans les enseignantes mariées des écoles enfantines, primaires et secondaires inférieures et elle offre à celles de 50 ans de se retirer de la carrière en échange d'une pension de retraite pleine (article 1a) et b)). En outre, pour les enseignantes qui se sont mariées entre 50 et 55 ans, le Conseil d'Etat se réserve le droit de les mettre en disponibilité contre une pension calculée en fonction de leur âge et de leurs versements à la Caisse de prévoyance<sup>57</sup>. La logique d'une telle décision politique repose essentiellement sur une sorte de clause « du besoin économique » qui fait considérer que l'apport financier du travail des femmes mariées n'est qu'un appoint supplémentaire non indispensable dans le revenu du ménage et, qu'inversement, les hommes, ayant généralement charge de famille, ne sauraient être privés de leur travail sans risquer de plonger des familles entières dans la précarité et dans l'assistance de l'Etat<sup>58</sup>. En même temps, à âge avancé égal, on préfère garder des hommes, ce qui illustre sans doute une représentation dominante qui fait du travail rémunéré une activité avant tout masculine, y compris en matière de scolarité, surtout dans l'enseignement secondaire. En revanche, l'amorce des années 1960 voit clairement la relance du processus de féminisation du corps professionnel, que l'engagement de suppléants accélère encore. Si, en 1964, les femmes représentent 74,5% des enseignants primaires brevetés, la représentation des femmes parmi les suppléants engagés grimpe à 93%. Ainsi, institutrices brevetées et suppléantes confondues forment déjà à cette époque 82,3% du corps enseignant primaire en activité<sup>59</sup>. Une répartition inégale des sexes qui est restée stable depuis quarante ans, puisque au début du XXI<sup>e</sup> siècle, 83,7% des instituteurs sont des institutrices<sup>60</sup>.

**Tableau 4 : Fréquence, pourcentage et ratio des institutrices et des instituteurs brevetés puis promus, canton de Genève, 1900-1960**

	1900		1910		1920		1930		1940		1950		1960	
<b>Institutrices</b>	117	53.2%	181	59.9%	299	63.2%	295	62.6%	260	61.9%	236	59.6%	293	62.2%
<b>Instituteurs</b>	103	46.8%	121	40.1%	174	36.8%	176	37.4%	160	38.1%	160	40.4%	178	37.8%
<b>Total</b>	220	100.0%	302	100.0%	473	100.0%	471	100.0%	420	100.0%	396	100.0%	471	100.0%
<b>Ratio f/h</b>	1,14		1,50		1,66		1,65		1,63		1,48		1,65	

Rien ne permet cependant de dire qu'il s'agit là d'une volonté délibérée de recrutement de la part des autorités scolaires. Au contraire, il semble que le recrutement

<sup>56</sup> Pour le seul enseignement primaire le nombre d'élèves s'abaisse de plus de 14'000 à moins de 10'000 entre 1916 et 1926 (-29%). La « question financière », soit les difficultés budgétaires de l'Etat, est un problème récurrent dans l'Entre-deux-guerres pour les diverses administrations. Outre la recherche de nouvelles recettes, on vise à comprimer les dépenses. A ce titre, le Département de l'Instruction publique n'est pas épargné. Ainsi, dès 1923, la limite d'âge pour partir à la retraite est avancée à 60 ans pour l'enseignement primaire et 65 ans pour l'enseignement secondaire (« Loi relative à une limite d'âge dans l'enseignement primaire et secondaire (6.10.1923) », in *Recueil authentique des lois et actes du gouvernement de la République et Canton de Genève*, tome CIX (1923), Genève, 1924, pp. 397-398).

<sup>57</sup> « Loi relative à une limite d'âge dans l'enseignement primaire et secondaire (19.06.1926) », in *Recueil authentique des lois et actes du gouvernement de la République et Canton de Genève*, tome CXII (1926), Genève, 1927, pp. 94-98.

<sup>58</sup> Ce type de mesures visant le personnel féminin de l'enseignement primaire n'est en aucun cas singulier à Genève. Ainsi, le canton de Vaud voisin recourt à des pratiques similaires (cf. Céline Schoeni, « La lutte contre les doubles salaires et l'emploi féminin dans les années 30 », in Sabine Christe, Nora Natchkova, Manon Schick et Céline Schoeni, *Au foyer de l'inégalité. La division du travail en Suisse pendant la crise des années 30 et la Deuxième Guerre mondiale*, Lausanne, Antipodes, 2005, pp. 35-103).

<sup>59</sup> 31<sup>e</sup> congrès de la Société pédagogique romande, Montreux, Imprimerie Corbaz SA, 1966, p. 35.

<sup>60</sup> *Annuaire statistique de l'enseignement public et privé à Genève*, SRED, Genève, 2004.

des hommes soit généralement considéré comme le bienvenu, et même préféré, durant tout le siècle. En effet, des sources indiquent qu'avant la Première Guerre mondiale, les hommes sont déjà recherchés ou du moins que, pour eux, l'accès à la carrière est véritablement beaucoup plus facile<sup>61</sup>. La comparaison du taux de réussite des candidats selon les sexes au concours de stage instauré en 1903 montre que la procédure choisie qui consiste à fixer par avance un nombre de places déterminé pour les hommes et les femmes, favorise les premiers au détriment des secondes sur tout le premier tiers du XX<sup>e</sup> siècle (Figure 6)<sup>62</sup>.

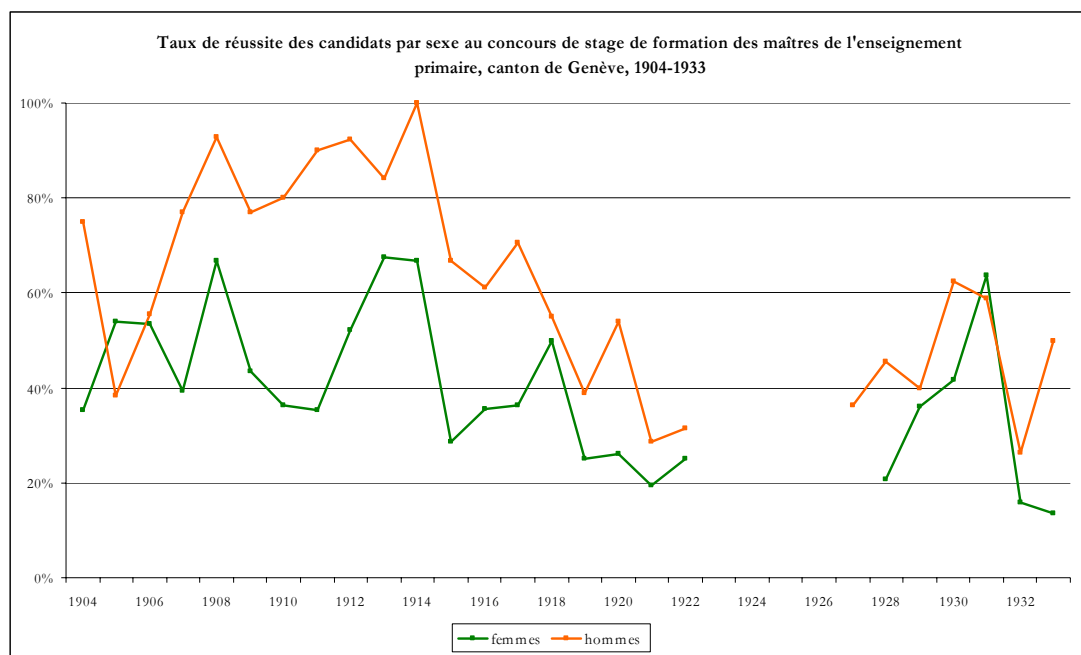


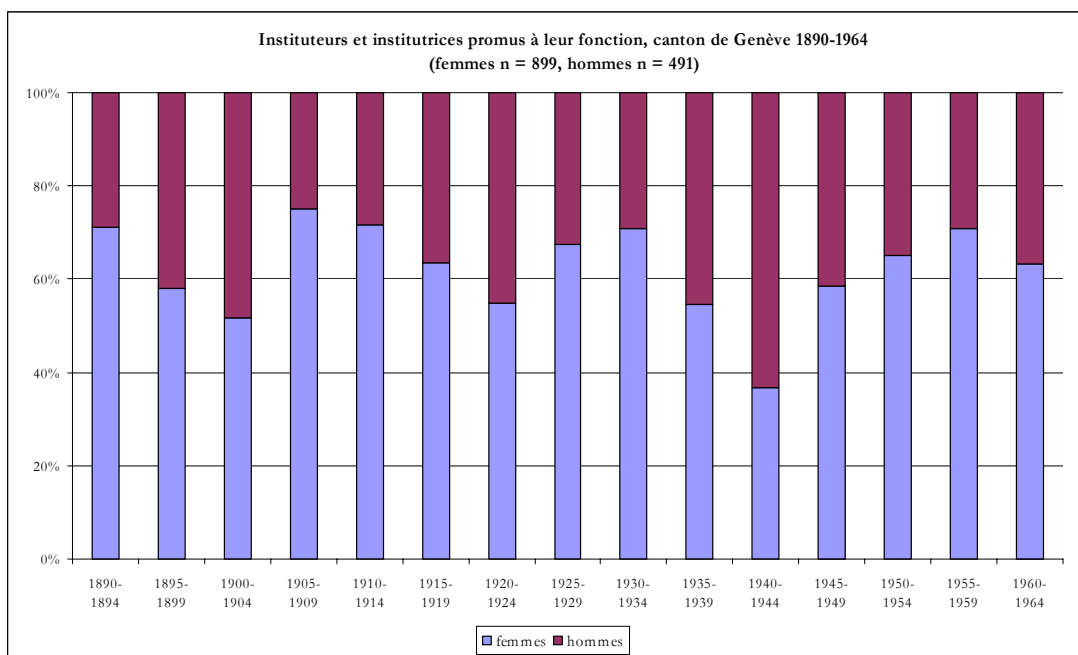
Figure 6<sup>63</sup>

Cette préférence institutionnelle, ainsi que les années de crise économique (et de guerre) favorisent les vocations masculines pour le métier (Figure 7 : 1920-1924, 1935-1944). Une plus grande sécurité de l'emploi, comme pour tout engagement à l'Etat, et l'assurance de revenus réguliers, contre les aléas du chômage, pèsent de tout leur poids dans cet attrait circonstancié, et donc temporaire, du métier pour les hommes.

<sup>61</sup> Albert Malche laisse supposer une telle intention quand il donne quelques chiffres comparant le nombre de candidats et de candidates au concours de stagiaires et le nombre de ceux retenus. Entre 1911 et 1913, période qui correspond à un moment de fort recrutement afin de faire face à l'augmentation constante de la population des écoles primaires, sur 42 candidats, 37 (soit 88%) sont retenus alors que sur 122 candidates, seules 64 (soit 52%) sont admises (« La formation du personnel enseignant des écoles primaires », in *L'Enseignement primaire et l'Enseignement secondaire à Genève*, Genève, Atar, 1914, p. 163). D'ailleurs, le texte du *Règlement sur le stage dans les écoles primaires* adopté par le Conseil d'Etat en 1888 rendait déjà officielle cette préférence puisque son article 4 stipule expressément que sur 25 places de stage ouvertes annuellement 15 doivent être attribuées à des hommes. Barbara Lucas arrive également à la même conclusion sur « la peur » de autorités scolaires et politiques « d'une féminisation du métier » dès 1900 (*La rénovation permanente. L'école publique genevoise et ses enjeux (1886-1911)*, mémoire de diplôme d'histoire économique et sociale, Université de Genève, 1995, p. 159).

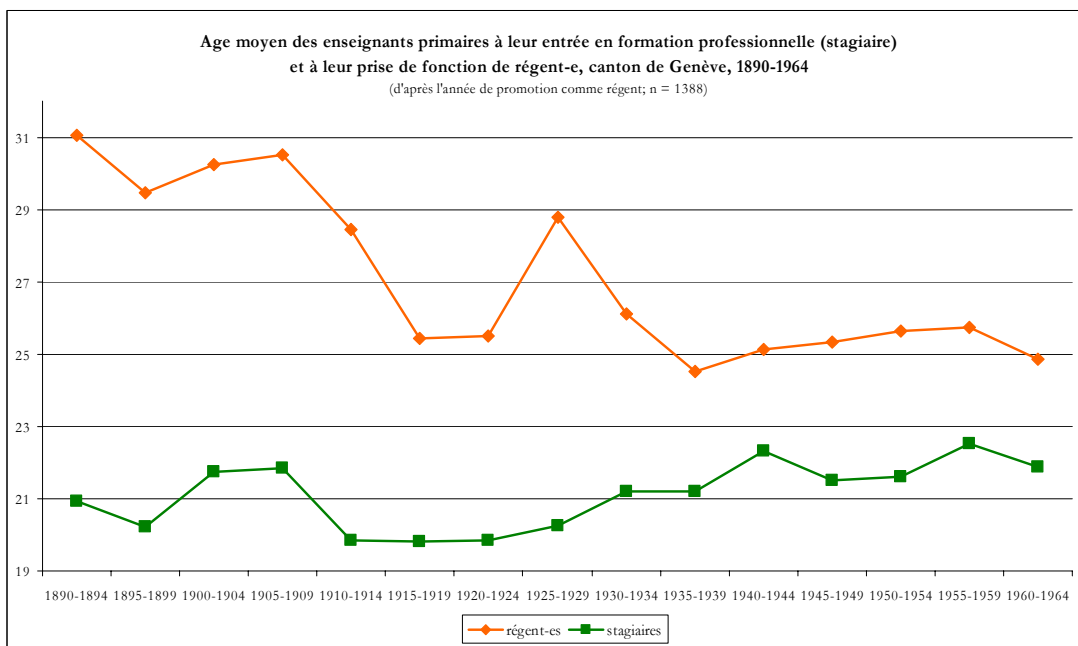
<sup>62</sup> Pour cause de pléthore d'enseignants primaires, le concours de stage est interrompu entre 1923 et 1926. Le concours est réintroduit en décembre 1927, mais uniquement pour les candidats masculins et tandis que se mettent en place les nouvelles « Etudes pédagogiques » qui ouvrent leur porte en automne 1928.

<sup>63</sup> Source : *Registre des examens et concours des stagiaires des écoles primaires* [1900-1933], AEG DIP 1990 va 16.86.



**Figure 7**

Durant toute la période étudiée, les hommes bénéficient très directement d'avantages structurels dès l'entrée dans le métier. Mais en comparant l'âge moyen d'entrée dans le cycle de formation au métier (stagiaire) et l'âge moyen de nomination au poste de régent, ou du moins le moment où le salaire correspond à ce statut, on observe que cet écart tend à diminuer tout au long du siècle pour tous les membres de la profession (Figure 8).



**Figure 8**



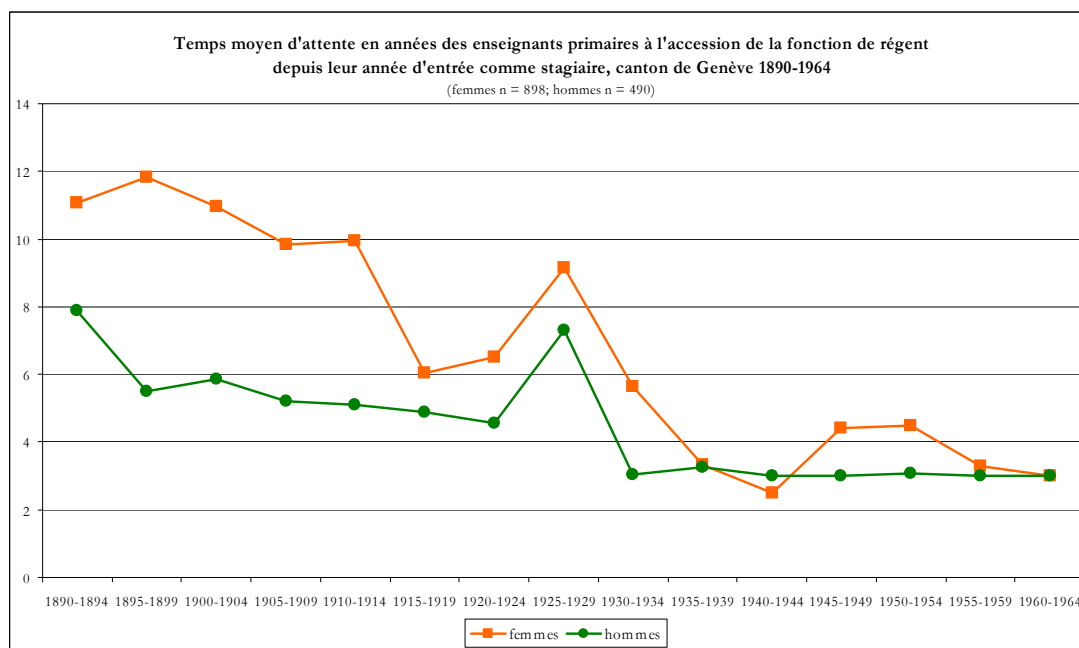
On voit ci-dessus le grand écart initial qui a longtemps prévalu entre le moment d'entrée en formation et le moment d'accession au plein statut d'enseignant primaire à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle. La première réduction de cet écart est à mettre sur le compte du rapide accroissement des effectifs des élèves dans l'enseignement primaire qui, jusqu'à la Première Guerre mondiale, crée une forte demande de recrutement d'enseignants (1905-1920). Nombre de stagiaires et surtout les sous-régents, qui constituaient alors un réservoir de main-d'œuvre<sup>64</sup>, accèdent après bien des années d'attente et de travail équivalent<sup>65</sup>, mais payé moitié moins, au statut de régent et aux avantages liés à celui-ci (notamment la couverture sociale de la Caisse de prévoyance)<sup>66</sup>. La baisse démographique de l'après-guerre tend à nouveau à l'augmentation de l'écart, puis la création des Etudes pédagogiques (1928) régularise le flux et articule une fin de formation professionnelle réussie avec l'accès quasi direct au plein statut, ce qui est encore confirmé par l'abolition du statut de sous-régent en 1931.

---

<sup>64</sup> William Rosier, conseiller d'Etat en charge du DIP, explicite bien en quoi le statut de sous-régent est un instrument économique de gestion du personnel avant 1914 : « C'est simplement pour des raisons budgétaires que nous maintenons dans la loi la catégories des sous-régents et des sous-régentes. En réalité, nous sommes le seul canton suisse où cette classe, cette catégorie d'instituteurs existe. Partout ailleurs, un élève sorti de l'Ecole normale avec son brevet, peut postuler une place dans le canton pour lequel ce brevet est valable et il est nommé dès le début à cette place comme régent ou régente. Si nous avons maintenu cette catégorie, c'est que nous savions que sa suppression augmenterait dans une forte mesure les dépenses de l'État. Il n'y a jamais eu, pour garder cette classe des sous-régents, d'autre raison sérieuse que celle-ci : c'est qu'elle permet d'avoir des fonctionnaires qui, pendant les premières années, ne touchent qu'un traitement réduit et n'ont pas droit à l'indemnité de logement. Il s'est produit à cet égard de véritables abus. Aussi, est-ce un des desiderata formulés de tous les côtés, non seulement dans le corps enseignant, mais de la part de tous ceux qui s'intéressent à l'instruction publique, que de faire cesser une situation en vertu de laquelle des personnes peuvent rester sous-régentes huit, dix, même douze ans » (*MGC*, 13 septembre 1911, pp. 1575-1576).

<sup>65</sup> En 1917, pour les seuls hommes, « une vingtaine de classes stables ne sont pas dirigées par un régent », mais bien par un sous-régent (28 sous-régents à William Rosier, conseiller d'Etat DIP canton de Genève, Genève, 4 décembre 1917, AEG DIP 1985 va 5.3.82).

<sup>66</sup> Cf. Union des Instituteurs Primaire Genevois (UIPG), *Procès-verbaux des assemblées*, 26 avril 1917, pp. 229-231, Fonds CRIÉE UIPG n° 7626/2.



**Figure 9**

L'inégalité entre hommes et femmes se retrouve encore une fois dans le temps d'attente entre le moment d'entrée comme stagiaire et le moment de la nomination comme régent. C'est d'ailleurs le maintien d'un certain nombre de femmes dans le statut de sous-régente jusqu'aux années 1930 qui explique cette différence. Ainsi, les fluctuations de cet écart entre l'entrée en formation et l'accès à la position d'instituteur officiel suivent la même évolution entre les hommes et les femmes, mais en permanence les stagiaires masculins et les sous-régents obtiennent plus vite leur nomination en tant que régent (Figure 9). Ce constat est essentiel car il démontre la très nette et quasi constante préférence des autorités en faveur des hommes dans le plein exercice du métier. Le fait qu'ils tendent à devenir une denrée plus rare augmente sans doute encore leur chance d'accéder plus rapidement à un poste ; d'autant plus que les classes de la division supérieure de l'école primaire, et avant tout celles des garçons, sont de coutume confiées à des instituteurs.

### *Les effets de génération*

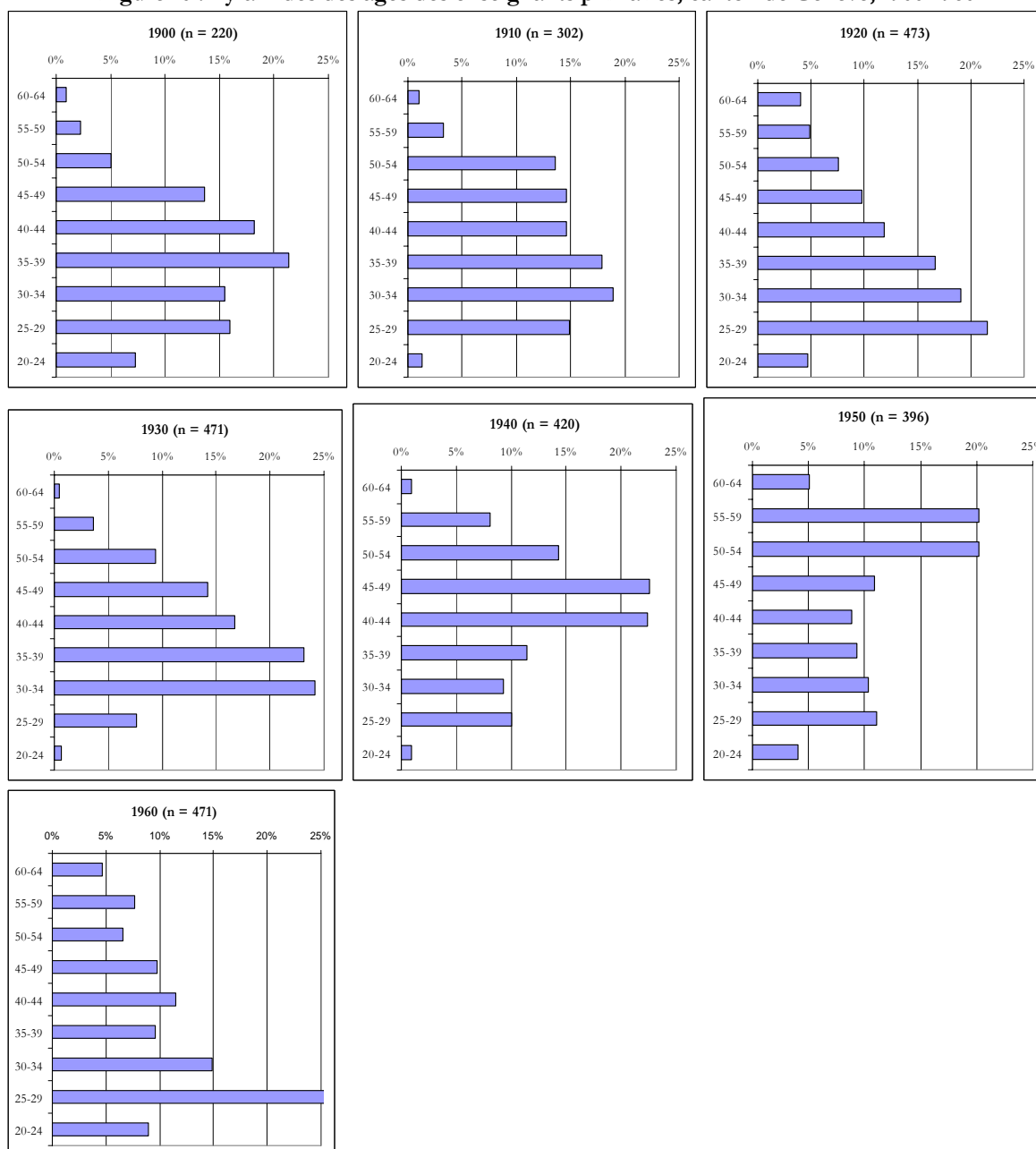
La transformation de la pyramide des âges des enseignants primaires entre 1900 et 1960 montre des évolutions significatives quant au rajeunissement ou au vieillissement du corps professionnel selon les décennies (Figure 10). Ces effets de générations<sup>67</sup> ne sont pas neutres car ils structurent les positions idéologiques successives, le recrutement des cadres (inspecteurs, directeurs) et les routines dominantes dans la pratique du métier (« l'expérience » comme matrice de production et de reproduction des habitus du travail).

Les deux premières décennies (1900 et 1910) voient un premier rajeunissement des enseignants primaires. En effet, la majorité d'entre eux a entre 30 et 44 ans en 1900, alors que dix ans plus tard ce sont les 25-39 ans qui forment la majorité du corps professionnel. Ce léger rajeunissement est essentiellement dû à un recrutement intense

<sup>67</sup> Sur cette problématique essentielle et ses incidences sur la structuration sociale, cf. Louis Chauvel, *Le destin des générations. Structure sociale et cohortes en France au XX<sup>e</sup> siècle*, Paris, PUF, 2005.

(+37%) lié à un besoin important de nouveaux enseignants pour répondre à la forte hausse démographique d'avant la Première Guerre mondiale. La décennie suivante (les années 1920) marque l'accélération en même temps que la limite de ce processus, avec un nouvel accroissement du nombre d'instituteurs ayant acquis le statut officiel (+57%). A ce moment, les 25-39 ans constituent 57,3% des régents et régentes mais dans cette proportion 4 sur 10 ont entre 25 et 29 ans (soit 22% de tous les enseignants environ), c'est dire qu'ils viennent juste d'entrer dans la carrière. A partir du début de l'Entre-deux-guerres, la tendance s'inverse radicalement et le corps enseignant primaire vieillit progressivement jusqu'aux années 1950.

**Figure 10 : Pyramides des âges des enseignants primaires, canton de Genève, 1900-1960**



Les principales causes de ce vieillissement du corps professionnel sont au nombre de deux. D'une part, la stagnation démographique de cette époque (1920-1940) arrête

l'expansion précédente et restreint drastiquement les nécessités du recrutement au strict remplacement de ceux qui partent, et comme ces années sont notamment caractérisées par des difficultés budgétaires récurrentes, l'Etat n'est que peu enclin à dépenser davantage dans ce secteur<sup>68</sup>. D'autre part, la carrière d'un enseignant est relativement longue, soit entre 25 et 35 ans en moyenne. En période de stagnation des effectifs des élèves, il faut attendre que toute une génération arrive au bout de sa carrière pour qu'une autre la remplace ou alors qu'une nouvelle période de hausse démographique relance les besoins d'un fort recrutement. Or, c'est bien ce qui se passe à la fin des années 1940, mais de manière conjuguée avec la rapide augmentation des effectifs, ce qui aggrave très fortement sa portée. En effet, non seulement la génération engagée entre les années 1905-1925 (née entre 1880 et 1900) s'en va progressivement après de longues carrières faites de bons et loyaux services, mais à cela s'ajoute une hausse démographique généralisée<sup>69</sup>. Les autorités scolaires sont dramatiquement prises de court et c'est pourquoi, dès les années 1950, elles recourent massivement à l'engagement de suppléants, euphémisme qui désigne de fait des enseignants assumant pleinement la maîtrise d'une classe mais sans avoir été formés professionnellement (soit sans être passés par les Etudes pédagogiques et la réussite du brevet pédagogique). Autrement dit, la logique qui structure la politique de recrutement des instituteurs du DIP consiste en une gestion des stocks plutôt que des flux.

Pour revenir à l'Entre-deux-guerres, si les années 1920 constituent la décennie où le corps enseignant primaire est le plus jeune, la décennie suivante ne montre qu'un léger vieillissement puisque la majorité des enseignants ont entre 30 et 44 ans (64,1%). La limite d'âge inférieure du groupe d'âge majoritaire ne s'est élevée que de 5 ans (de 25 à 30 ans) et non de 10 ans (de 25 à 34 ans) comme cela aurait dû se produire théoriquement en une décennie. Ce fait s'explique par le décalage de quelques années qu'il y a entre l'entrée en stage et la promotion en tant qu'instituteur. Alors qu'aucun maître n'est formé pendant la moitié des années 1920, les nominations au statut de régent, elles, continuent à se faire<sup>70</sup>. Ainsi, l'arrivée dans la carrière de la part importante des stagiaires recrutés avant 1922 freine-t-elle dans un premier temps le vieillissement du corps enseignant primaire. Ensuite, ce vieillissement progresse régulièrement. En 1940, les 40-54 ans forment plus de 59% des enseignants nommés, et cette même génération, désormais âgée de 50 à 64 ans, représente encore 10 ans plus tard, en 1950, plus de 51% des instituteurs nommés. Dès ce moment, un rajeunissement toujours plus fort commence à s'opérer. Il se confirme nettement en 1960 puisque la part des 20-34 ans représente alors un enseignant primaire sur deux (49%), dont plus d'un quart pour les seuls 25-29 ans. Pourtant, comme ici ne sont recensés que les enseignants ayant reçu une formation professionnelle et comme une forte minorité des enseignants engagés à partir

---

<sup>68</sup> C'est d'ailleurs pourquoi le conseiller d'Etat socialiste André Oltramare tente de faire passer son projet de réforme du secondaire inférieur avec la création d'une école moyenne unique sous le principal argument financier que cette innovation sera totalement indolore au niveau des coûts de l'instruction obligatoire (cf. *Projet de loi sur l'Instruction publique. Plan financier d'application*, Genève, 27 octobre 1927, AEG DIP 1985 va 5.3.328 (1933)).

<sup>69</sup> Entre 1943 et 1953, le nombre d'élèves de l'enseignement primaire passe de 10'000 à 17'000 environ, soit 70% d'augmentation en 10 ans.

<sup>70</sup> Ainsi en 1923, des postes de régents et sous-régents sont mis au concours par le Département et il est clairement stipulé que le choix « se portera pour les sous-maîtresses et les sous-régentes sur les candidates entrées en stage en 1916, 1917 et 1918 et pour les sous-régents sur les candidats de la volée 1920. Les personnes entrées en stage postérieurement à ces dates n'ont aucun intérêt à s'inscrire » (*Bulletin officiel de l'enseignement primaire*, n°19, décembre 1923, p. 1).

des années 1950 le sont sans être au bénéfice d'une telle formation, ce rajeunissement est en réalité encore bien plus accentué dans les faits.

Le premier effet de génération est que les individus nés entre 1880/85 et 1900 dominent largement de leur poids numérique le corps enseignant primaire pendant environ trente ans, soit de 1920 à 1950 environ. Cela signifie que la majorité des instituteurs et des institutrices qui ont officié dans l'école publique d'Etat à Genève durant la première moitié du XX<sup>e</sup> siècle sont des gens nés et socialisés avant la Première Guerre mondiale. Leur vie, et a fortiori leur carrière, est marquée par l'expérience des deux guerres mondiales (1914-1918 et 1939-1945) et des deux grandes crises économiques (1921-1923 et 1929-1939). Il en résulte que cette génération a une influence décisive sur « l'esprit » du corps professionnel et sa mentalité dominante. En outre, à partir des années 1930, ces enseignants nés entre 1880/85 et 1900 monopolisent pour un minimum de quinze à vingt ans tous les postes d'encadrement directs des enseignants (inspecteurs ou directeurs d'écoles)<sup>71</sup>, retardant d'autant les possibilités de carrière de la génération suivante. Il n'y a pas de doute possible : le métier, et plus globalement l'école primaire genevoise, de la première moitié du XX<sup>e</sup> siècle, porte leur empreinte.

### *L'offre des carrières*

Quant aux possibilités d'évolution de la carrière d'instituteur, au sens d'une promotion en son sein, elle apparaît comme restreinte mais pas impossible. Bien que nous n'ayons des informations sur le destin professionnel que pour un peu plus d'une centaine d'enseignants primaires (Tableau 5), il est tout de même possible d'esquisser une typologie des suites probables, et improbables, de la carrière<sup>72</sup>.

**Tableau 5 : Types de carrières ascendantes des enseignants primaire, canton de Genève, 1890-1964<sup>73</sup>**

	hommes		femmes		total	
	N	%	N	%	N	%
<b>Fonctions supérieures diverses (enseignement secondaire supérieur, université, directeur ou cadres à l'Etat)</b>	9	75.0%	3	25.0%	11	100%
<b>Enseignement secondaire inférieur</b>	42	53.2%	37	46.8%	79	100%
<b>Directeur et inspecteur enseignement primaire</b>	28	73.6%	10	26.4%	38	100%
<b>Total</b>	79	61.7%	50	38.3%	128	100%

Si l'on réduit la période étudiée en ne tenant compte que des instituteurs nommés entre 1890 et 1959, et non 1964, en considérant qu'il faut en règle générale au minimum cinq ans de carrière avant d'accéder à un autre poste dans l'enseignement ou de se reclasser dans un autre service de l'Etat, on observe qu'un enseignant primaire a une probabilité d'environ une chance sur dix d'accéder à un autre poste, considéré comme supérieur, soit au sein de l'enseignement primaire, soit dans un autre ordre

<sup>71</sup> Soit un peu moins d'une vingtaine de postes environ. Certains d'entre eux, à l'instar de Robert Dottrens (1893-1984) et d'Albert Malche (1876-1956) pour les plus connus, accèdent à des fonctions importantes au sein du Département de l'Instruction publique.

<sup>72</sup> Sans doute quelques-uns ont pu échapper à notre dépouillement par manque ou omission de sources, mais, suite à divers recoupements entre les sources, rien n'indique que leur nombre puisse être plus important ; en tous les cas pas suffisamment pour invalider l'analyse globale.

<sup>73</sup> Sources : *Tableaux des fonctionnaires 1900-1940*, AEG DIP 1988 va 23.2 et *Bulletin officiel de l'enseignement primaire* (1919-1955).

d'enseignement (le secondaire inférieur), soit encore dans un autre service administratif ou de direction de l'Etat<sup>74</sup>. Mais en discriminant hommes et femmes, on constate que les hommes voient leurs chances se multiplier puisque leur taux de promotion à un poste supérieur grimpe à 1 sur 6. En revanche, ce taux dégringole à 1 sur 15 pour les femmes. Indéniablement, les possibilités offertes par la carrière d'enseignant primaire pour les hommes, sous-représentés numériquement, ne sont pas négligeables dans la mesure où la concurrence s'en trouve réduite. Par ailleurs une bonne part d'entre eux bénéficie du renouvellement rapide de l'encadrement pédagogique et administratif des enseignants primaires (inspecteurs et directeurs d'école) entre les années 1920 et 1930, puis du renouvellement générationnel des années 1950. C'est ce qui explique que les hommes soient très nettement surreprésentés (3 contre 1 environ) dans les postes de la hiérarchie de l'enseignement primaire. En outre, durant les années 1950 et 1960, la pénurie généralisée de main-d'œuvre facilite la promotion d'instituteurs vers l'enseignement secondaire, puisque cet ordre d'enseignement a également des difficultés de recrutement.

L'enseignement secondaire inférieur offre également d'autres possibilités d'ascension dans la carrière<sup>75</sup>. Grâce à la condition d'obtention d'une licence universitaire, à laquelle la maturité et certaines facilités offertes par le DIP autorisent l'accès, ceux qui ont pu faire une formation universitaire<sup>76</sup> accèdent dès lors au statut d'enseignant de branche spéciale (mathématiques, allemand, etc.), ce qui accroît autant leur salaire que leur prestige social puisqu'ils peuvent théoriquement briguer des postes du secondaire supérieur (généraliste, technique et professionnel). Globalement, l'accès à l'enseignement secondaire est une promotion interne au système d'enseignement, parce que le statut d'enseignant du secondaire est à la fois plus prestigieux socialement et nettement plus rémunérateur que celui d'enseignant primaire. Quelques-uns et quelques-unes changent aussi de métier en accédant directement à des postes administratifs d'encadrement et même de direction, parfois très éloignés de leur formation initiale

---

<sup>74</sup> Il n'a été tenu compte ici que de la sortie de la carrière de simple enseignant primaire. Quelques-uns continuent leur carrière à travers d'autres services et postes successifs qui leur permettent de décrocher des postes parfois très importants. C'est le cas par exemple de Raymond Uldry (né en 1911) qui, après l'obtention d'une licence en sciences économiques et sociales et d'une licence en droit, devient directeur d'écoles primaires (1946) avant d'occuper successivement les postes d'inspecteur, de directeur d'écoles, de tuteur général (1953) et enfin de premier directeur de l'Office de l'orientation et de la formation professionnelle (OOF).  
<sup>75</sup> Les régentes peuvent alors devenir maîtresses d'études de l'Ecole professionnelle et ménagère de jeunes filles (enseignement secondaire inférieur) sans avoir besoin d'un diplôme universitaire (Philippe Barras, *L'Ecole professionnelle et ménagère de jeunes filles de Genève (1897-1927). Histoire d'une institution*, Cahiers de la Société d'Histoire et d'Archéologie de Genève, Genève, Droz, 1994, p. 44).

<sup>76</sup> Quelques-uns font même de brillantes carrières universitaires, tel Claudius-P. Terrier. Stagiaire en 1913 puis régent en 1918, il est nommé assistant à la Faculté des sciences économiques et sociales de l'Université de Genève après l'obtention de sa licence en 1925. En 1928, il obtient le titre de docteur en sciences économiques et sociales (thèse : *Le bilan d'Etat : étude financière et comptable*, Lausanne, Payot, 1928), avant d'être professeur d'économie à l'Université de Genève. Il occupe également la fonction de recteur de l'Université de Genève de 1964 à 1966. Dans la même génération, Antony Babel (1888-1979), sous-régent à la veille de la Première Guerre mondiale, obtient des congés successifs pour terminer ses études universitaires (cf. *Procès-verbaux de la conférence des inspecteurs de l'école primaire 1914-196*, Genève, 1<sup>er</sup> septembre 1915, AEG DIP 1990 va 16.83). Peu après, il quitte définitivement l'enseignement primaire pour effectuer une brillante carrière universitaire puisqu'il devient successivement professeur d'histoire économique en 1930 puis d'économie sociale en 1939 (jusqu'à sa retraite en 1969). Pionnier de l'histoire économique à l'Université de Genève, il est même par deux fois recteurs en 1944-1946 et en 1952-1954.

d'enseignant<sup>77</sup> et du Département de l'Instruction publique, selon des modalités qui restent pour l'instant inconnues<sup>78</sup>. En outre, le net avantage d'avancement de la carrière, ou de préférence, dont les hommes bénéficient dans cette première moitié de XX<sup>e</sup> siècle, est indéniablement un élément structurel dans un métier en voie de féminisation. On le retrouve également au niveau interne de la structuration du corps enseignant primaire à travers un accès plus rapide des hommes, en dépit que l'écart se réduise au cours de la période, à la nomination au poste de régent (Figures 7 et 8).

Ainsi, l'offre des carrières a tout pour séduire les bons élèves issus des classes populaires. L'entrée au service de l'Etat après des efforts scolaires et un sacrifice financier de quatre ans liés à l'achèvement d'études secondaires supérieures est immédiatement récompensée par l'entrée dans un stage de formation professionnelle, fixé à trois ans et régulièrement rémunéré depuis 1928 en échange d'une obligation de service d'une durée équivalente à celle du stage. Des facilités sont ensuite accordées à celles et ceux qui veulent continuer des études universitaires jusqu'à la licence, mais à nouveau avec une contrepartie de dix ans d'obligation de service dans l'enseignement primaire avant de pouvoir changer d'ordre d'enseignement (secondaire). La stabilité de l'emploi et du revenu s'ajoute à ces avantages indéniables qu'offre le recrutement de cette « petite noblesse d'Etat ».

---

<sup>77</sup> Ainsi, Georges Zoller (né en 1890) devient directeur de la police à la fin des années 1920 puis retourne dans l'enseignement primaire comme inspecteur (1934), avant de rejoindre l'enseignement secondaire inférieur et devenir directeur du Collège moderne de 1939 à 1947. De leur côté, Jean Panosetti (1902-1974) devient directeur de la gendarmerie en 1934 et Emile Métraux est nommé tuteur général en 1936. Un autre instituteur, Raymond Uldry, succède à ce dernier en 1953. A signaler que le service dit du « Tuteur général » relève du DIP.

<sup>78</sup> Pour une partie d'entre eux, il s'agit d'opportunités liées au reclassement des fonctionnaires du Département de l'Instruction publique opéré dans les années 1920 afin de résoudre la question du « surnombre » des instituteurs.





## Chapitre 14

### La structuration corporative du corps enseignant primaire : la naissance de l'UIPG (1906-1914)

A la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, alors que le système d'enseignement se développe et se différencie<sup>79</sup>, les différents corps enseignants genevois se structurent et se différencient également dans un jeu de miroir. En effet, si au début des années 1880, la Société pédagogique genevoise (SPG), fondée en 1863, est composée des seuls enseignants primaires, une dizaine d'années plus tard, elle a vu affluer les enseignants du secondaire, et quelques professeurs de l'université, qui en ont de fait rapidement pris la direction. Pourtant, cette identité plus ou moins commune de « l'enseignant » ne survit pas longtemps à la logique des identités spécifiques porteuses d'intérêts considérés par les acteurs comme suffisamment divergents pour opérer des regroupements par ordre d'enseignement. Ainsi, dès avant la fin de la première décennie du XX<sup>e</sup> siècle, et selon les mots mêmes des enseignants primaires, « une réaction se produit en 1906 qui aboutit à la création de l'UIPG »<sup>80</sup>. La création de l'Union des instituteurs primaires genevois (UIPG) exprime et concrétise le besoin des instituteurs et des institutrices<sup>81</sup> de créer leur propre association corporative pour défendre leurs intérêts spécifiques, mais aussi plus généralement leur cadre de travail : l'école primaire.

Cette scission a clairement pour origine la volonté d'accroître l'autonomie de représentation et d'action du corps enseignant primaire, qui cherche ainsi à se soustraire à l'ascendant qu'exercent les enseignants du secondaire au sein de la SPG. Cette domination s'exprime assez bien dans le fait que « pendant plus de 15 ans, le président de la S.P.[G.] représent[ait] officiellement à la commission scolaire le corps enseignant primaire alors qu'il ne faisait pas partie de ce corps »<sup>82</sup>. En effet, plusieurs propriétés sociales et culturelles distinguent les enseignants primaires des enseignants secondaires, avant tout celles de la formation et du salaire. Les premiers sont au bénéfice d'une maturité alors que les seconds possèdent en règle générale un titre universitaire. Cet écart du diplôme de base se traduit par un écart tout aussi significatif sur le plan salarial. L'opposition professionnelle entre instituteurs et enseignants du secondaire constitue ainsi une des lignes de fracture structurante dans le discours tenu par les enseignants primaires sur leur identité corporative.

A ses débuts, l'UIPG est à l'image d'autres sociétés ou associations patriotiques. Durant les premières années, l'« hymne à la patrie » d'Otto Barblan (1860-1943) est rituellement chanté par un chœur au commencement des assemblées. Les buts de l'UIPG sont définis en ces termes : tout ce qui touche à l'école primaire, et donc aux

---

<sup>79</sup> Cf. infra partie VI, chapitre 21.

<sup>80</sup> UIPG, *Procès-verbaux des assemblées*, 19 novembre 1914, CRIÉE Fonds UIPG n°7626/2, p. 152.

<sup>81</sup> L'Union est divisée en deux sections, Messieurs et Dames, qui fonctionnent plus ou moins indépendamment selon les époques.

<sup>82</sup> UIPG, *Procès-verbaux des assemblées*, 19 novembre 1914, CRIÉE Fonds UIPG n°7626/2, p. 155.

enseignants, dans « ses intérêts moraux et matériels », la regarde<sup>83</sup>. Les débats qui précèdent la Première Guerre mondiale respirent l'optimisme d'une association qui consacre beaucoup de temps et d'énergie à promouvoir la cohésion de ses membres par des voyages collectifs et des journées où la convivialité emmagasinée vise à resserrer les liens. La défense des intérêts du corps professionnel ou la discussion des transformations de l'école primaire ne sont pas absentes des préoccupations, mais l'UIPG ressemble alors davantage à une « société amicale »<sup>84</sup> qu'à un syndicat. Significativement, ce dernier terme n'est d'ailleurs jamais utilisé avant la fin de la Grande Guerre. En fait, l'optimisme de ces premières années traduit bien la position ascendante d'un corps enseignant primaire qui bénéficie du sommet de la phase d'expansion et d'institutionnalisation de l'école primaire<sup>85</sup>. La constitution en association autonome montre cette force nouvelle qui fait presque immédiatement de l'UIPG le représentant du corps enseignant primaire face aux autorités scolaires et politiques.

En fait, il est nécessaire de préciser qu'il est question, dans ce chapitre, principalement des instituteurs et bien moins des institutrices. En effet, bien que l'Union soit divisée en deux sections, « Messieurs » et « Dames », les instituteurs constituent jusqu'aux années 1960 à la fois l'élément directeur de l'association et les interlocuteurs privilégiés tant des autorités scolaires et politiques que des autres associations corporatives suisses ou étrangères. Cependant, cela ne signifie pas que les institutrices n'aient pas le droit à la parole et que leur point de vue soit inexistant. Si parfois l'opposition est franche avec les hommes, il reste néanmoins clair qu'elles sont nettement en retrait et qu'elles s'expriment davantage quand leurs intérêts spécifiques sont en jeu. Par là, durant la première moitié du XX<sup>e</sup> siècle, où elles sont pourtant de plus en plus massivement majoritaires, on l'a vu, elles laissent aux hommes les commandes du corps professionnel.

### *Une société corporative, nationale et démocratique*

Ce n'est pas parce que l'UIPG défend à ses débuts une position farouchement neutraliste en matière politique qu'elle ne dispose pas d'un socle de valeurs faisant plus ou moins l'unanimité de ses membres. L'apolitisme affiché et maintenu avec ténacité pendant plus de soixante ans constitue en soi une valeur qui puise ses racines dans celles de l'école primaire « populaire » radicale, voulue comme ne faisant parmi ses élèves aucune distinction de confession, d'origine sociale ou de nationalité<sup>86</sup>. Mais de manière plus pragmatique, cette stricte neutralité politique vise surtout à éviter que les passions partisans ne déchirent et ne divisent la société<sup>87</sup>, ce qui ne ferait qu'affaiblir ses positions et ses actions. En revanche, le consensus politique des membres repose sur deux valeurs essentielles qui ne sont jamais mises en cause jusqu'à la Première Guerre mondiale : le nationalisme et la démocratie. Pour lors, ces deux valeurs ne s'opposent

---

<sup>83</sup> UIPG, *Procès-verbaux des assemblées*, 20 février 1908, CRIÉE Fonds UIPG n°7626/2, p. 1.

<sup>84</sup> Selon la propre expression du président de l'UIPG, Charles Gaudin, en 1918 (*Rapport sur l'exercice 1917*, Genève, 1918, CRIÉE Fonds UIPG n°8328, p. 2).

<sup>85</sup> Cf. supra partie II.

<sup>86</sup> Le radical William Rosier, conseiller d'Etat en charge du DIP de 1906 à 1918, n'hésite pas à rappeler la neutralité de l'école publique : « [...] nos écoles sont ouvertes à tous les élèves sans distinction de rang ou de nationalité » (Lettre à Ch. Vignier, inspecteur des écoles primaires, Genève, 19 décembre 1911, AEG DIP 1985 va 5.3.34).

<sup>87</sup> D'ailleurs, plus de dix ans après la fondation de l'UIPG, une élection à la présidence quelque peu disputée ravive des craintes quant « aux suites dangereuses » que des oppositions peuvent produire sur la vie de la société (UIPG, *Procès-verbaux des assemblées*, 26 janvier 1918, CRIÉE Fonds UIPG n°7626/3, p. 4).

nullement ; au contraire, elles sont indissociables et les conceptions des instituteurs à propos de l'enseignement de « l'éducation civique » ne laissent aucun doute à ce sujet :

L'éducation civique et les moyens dont dispose l'école primaire pour éveiller et développer chez l'enfant l'idée de patrie [pour lutter contre] l'antipatriotisme et plus particulièrement sa forme sournoise et dangereuse qui est l'apatritisme, lequel tue les enthousiasmes et tarit les énergies ; il montre ensuite les dangers que fait courir à notre génie national le cosmopolitisme envahissant qui représente une annexion morale contre laquelle il est de notre devoir de lutter. Que peut l'école contre ce phénomène d'ordre social. Elle peut beaucoup si elle comprend ses responsabilités et s'efforce de préparer des citoyens dignes d'une démocratie<sup>88</sup>.

Cette idéologie patriotique-démocratique montre que les instituteurs de ce début de XX<sup>e</sup> siècle ont des accointances fortes avec le radicalisme politique (centre gauche). En ce sens, les membres de l'UIPG partagent pleinement la conception de l'école primaire publique dont les radicaux sont les architectes et les promoteurs. La promotion de la « culture nationale », du « principe démocratique » et de la neutralité armée de la Suisse constituent autant l'horizon idéologique des instituteurs que le fondement de l'éducation civique dispensée par l'école primaire<sup>89</sup>. Une autre composante forte du consensus idéologique est le caractère laïc de l'école publique. Suite à la crise du *Kulturkampf* (1870)<sup>90</sup>, l'affaire est entendue à l'échelle nationale ; néanmoins, la réaffirmation de l'attachement à la laïcité de l'école d'Etat de la part de représentants du corps enseignant primaire resurgit périodiquement<sup>91</sup>.

A travers la création d'une société, qui se mue lentement en un syndicat, le corps professionnel des enseignants primaires intervient dans trois principaux domaines qui structurent le métier sur les plans matériel autant que symbolique, dans son statut (valeur sociale) et dans son exercice (pratique) : les salaires et les retraites, auxquels on peut ajouter d'autres revendications comprises sous l'expression générale des conditions de travail qui constituent les aspects matériels du métier ; les modalités du contrôle et de l'imposition du travail à effectuer ; enfin, les conditions d'accès au corps professionnel (recrutement, nomination et promotion), auxquelles est fortement lié le prestige social

---

<sup>88</sup> Corbaz, « Rapport sur l'éducation civique », in UIPG, *Procès-verbaux des assemblées*, 26 janvier 1910, CRIÉE Fonds UIPG n°7626/2, pp. 68-69.

<sup>89</sup> Joseph Florinetti, « Rapport sur l'éducation civique et la culture nationale », in UIPG, *Procès-verbaux des assemblées*, 22 avril 1914, CRIÉE Fonds UIPG n°7626/2, p. 131. Ce rapport a été spécialement préparé pour le XIX<sup>e</sup> congrès de la Société pédagogique de la Suisse romande de l'été 1914, dont l'une des deux « questions mises à l'étude » est « L'éducation civique et la culture nationale à l'école populaire ». En lisant les termes des débats du congrès, on s'aperçoit que la position de l'UIPG en la matière est conforme à celles des autres associations d'instituteurs de Suisse romande dont les conclusions exaltent le génie helvétique et justifient un nationalisme plus qu'affirmé : « 1. L'éducation civique et la culture nationale sont pour le peuple suisse d'une importance capitale : a) parce que les droits étendus qu'il possède lui imposent une responsabilité particulière, b) parce qu'il n'a aucune unité de race, de langue ou de religion ; parce que l'invasion des idées et des mœurs étrangères met en péril son esprit national. [...] 3. L'éducation civique est une éducation morale. Le maître travaillera à cette éducation : a) en agissant sur le caractère et sur la volonté ; b) en étant pratique et en tendant toujours à l'action ; c) en utilisant pour cela le travail et la disciplines scolaires, toute la vie même de l'école » (*XIX<sup>e</sup> congrès de la Société pédagogique de la Suisse romande. Rapport sur les deux questions mises à l'étude*, Lausanne, Imprimeries réunies, 1914, p. 54).

<sup>90</sup> Cf. supra partie II.

<sup>91</sup> Ainsi en 1908, l'UIPG demande la suppression pure et simple « des leçons de religion de tous les cultes dans les établissements scolaires de l'Etat. Cette proposition rallie tous les suffrages » (intervention de Léon Favre, UIPG, *Procès-verbaux des assemblées*, 17 décembre 1908, CRIÉE Fonds UIPG n°7626/2, p. 19) ; et dix-sept ans plus tard, elle prend position contre les invectives de journaux confessionnels (UIPG, *Procès-verbaux des assemblées*, 17 septembre 1925, CRIÉE Fonds UIPG n°7626/4, p. 36).

du métier. Ce n'est donc pas un hasard si ces questions mobilisent l'essentiel des débats et de l'énergie des acteurs au XX<sup>e</sup> siècle, avant tout des comités et des diverses commissions, avec plus ou moins d'intensité selon la conjoncture. Dans la mesure où ces questions sont essentielles à la définition et à l'exercice du métier, il apparaît comme normal qu'elles occupent rapidement l'espace des débats de l'UIPG. En se saisissant de telles questions, l'organe de la corporation tend bien à se transformer en un vrai syndicat. Une évolution qui le confronte assez vite à son partenaire privilégié qu'est l'Etat employeur. Mais celui-ci se divise en deux composantes distinctes : politique et administrative. Politique, parce que le chef du DIP est un membre de l'exécutif cantonal élu et parce que nombre de ces questions sont soumises à l'approbation du pouvoir législatif (au Grand Conseil) et/ou au pouvoir exécutif (Conseil d'Etat) du Canton via les lois et les règlements sur l'Instruction publique. Mais aussi administrative, parce que la gestion des ressources attribuées comme le contrôle du travail (inspection, direction) en dépendent. Outre les questions de revenus ou de travail, ce sont plus largement les rapports entre les instituteurs et l'Etat, qui sont questionnés.

### *La valorisation matérielle et sociale du corps enseignant*

Encore une fois, les dix premières années qui suivent la création de l'UIPG apparaissent comme calmes et favorables au corps enseignant primaire. Ce constat s'appuie largement sur le fait que ses revendications consistent toujours en des améliorations de la situation existante, sans pour autant que celle-ci soit considérée comme difficile par les acteurs. En témoignent les demandes formulées en 1908 par l'Union sur le logement que les communes rurales doivent fournir aux enseignants. A travers l'énonciation d'une série de normes sur les dimensions des pièces et leur orientation, sur les commodités (eau courante, gaz, électricité) et jusqu'à la grandeur du jardin (400 m<sup>2</sup>), c'est la dénonciation des abus qui est l'enjeu principal :

L'enquête a démontré, ce que tout le monde savait, du reste, que certains conseils municipaux, des maires ne craignent pas d'abuser de la situation de dépendance où se trouve un jeune postulant pour lui proposer toutes espèces de marchandages. Or, il faut que chaque commune sache quel devoir lui incombe d'assurer au régent un logement non seulement salubre, mais qui réponde à sa position sociale, à ses besoins d'éducateur. Il faut, pour l'attacher à la commune et pour lui permettre de développer ses connaissances, il faut lui procurer un intérieur agréable, confortable et sain, où le soleil et la lumière pénétrant avec abondance président au bien-être et à la joie de la vie familiale. L'art. 60 du règlement qui dit que « régents et régentes ont droit à un logement reconnu convenable par le Département » est franchement insuffisant. Ce qui peut paraître convenable dans une commune peut paraître dérisoire dans une autre. Avec ce système le contrôle du Département étant nul pour ainsi dire, les régents sont à la merci de l'autorité municipale<sup>92</sup>.

A travers cette demande, on comprend que si de prime abord il s'agit seulement d'améliorer les conditions de logement des instituteurs face à certaines communes qui abusent manifestement de la situation pour limiter au maximum le coût du logement, cette revendication engage des enjeux bien plus larges qu'un simple souci de confort matériel. En effet, c'est bien davantage la volonté d'une reconnaissance sociale plus grande du métier qui est revendiquée : un confort perçu comme légitime par les

---

<sup>92</sup> M. Lépine, « Rapport sur les locaux scolaires insuffisants », in UIPG, *Procès-verbaux des assemblées*, Genève, 17 décembre 1908, CRIÉE Fonds UIPG n° 7626/2, pp. 15-16.

membres de l'Union eu égard à la « position sociale » de l'enseignant primaire. Or, une telle demande n'est concevable que si le corps enseignant se sent suffisamment fort pour à la fois la formuler et espérer obtenir satisfaction, même partiellement. Enfin, l'appel au contrôle, et même à la prise en charge du problème par l'Etat, témoigne de la confiance du corps enseignant envers l'institution qui l'emploie.

Cette confiance, ou du moins ce recours à la protection de l'Etat cantonal, l'UIPG la réclame assez rapidement pour sa Caisse de prévoyance<sup>93</sup>. Sous couvert de revendiquer simplement l'égalité de traitement avec les enseignants secondaires, les instituteurs demandent que l'Etat se porte garant dans le versement de la pension au maître retraité<sup>94</sup>. Mais les discussions achoppent sur la question de l'abaissement du taux de pension voulu par les représentants des autorités cantonales<sup>95</sup>. On le voit, tout n'est pas idyllique et des discordances entre l'Etat et ses instituteurs existent.

Quant aux salaires, les revendications de l'UIPG sont tout aussi offensives et s'inscrivent dans la continuité de l'augmentation de salaire obtenue en 1899<sup>96</sup>. Pour les justifier, trois types d'arguments sont déployés. D'abord, c'est l'excellence du travail effectué par les enseignants primaires qui est, selon eux, attestée par le fait que le « canton occupe un des premiers rangs pour l'examen des recrues »<sup>97</sup>. Une performance qui n'est pas récompensée à son juste prix puisqu'en comparant les traitements des instituteurs par canton, le salaire des instituteurs genevois n'arrive qu'en « douzième » position<sup>98</sup>. Ensuite, le renchérissement du coût de la vie est invoqué pour demander une augmentation de 15% du salaire à la fin 1909<sup>99</sup>. L'argument de la féminisation du métier pris comme preuve de la diminution de l'attrait de celui-ci auprès des hommes est

---

<sup>93</sup> Fondée en 1839 déjà sous le nom de Caisse de prévoyance des Régents (par un arrêté du Conseil d'Etat du 10 mai 1839). Pour un bref aperçu sur les origines de la caisse et son développement jusqu'en 1886, cf. Louise Hautesource [en fait pseudonyme pris par l'institutrice Rosine Tissot-Cerruti en activité de 1892 à 1923], « L'Instruction Publique à Genève au XIX<sup>e</sup> siècle », *Nos Centenaires*, Genève, Atar, 1914, pp. 189-190.

<sup>94</sup> UIPG, *Procès-verbaux des assemblées*, Genève, 20 février 1908, CRIÉE Fonds UIPG n° 7626/2, pp. 6-7. L'Etat cantonal paye environ la moitié de la cotisation que chaque régent verse à la Caisse de prévoyance.

<sup>95</sup> En revanche, un accord est facilement obtenu sur un taux différencié de pension selon l'âge de la retraite (50, 55 ou 60 ans) et sur un minimum de 30 versements annuels (UIPG, *Procès-verbaux des assemblées*, Genève, 17 décembre 1908, CRIÉE Fonds UIPG n° 7626/2, p. 18 ; UIPG, *Procès-verbaux des assemblées*, Genève, 20 octobre 1910, CRIÉE Fonds UIPG n° 7626/2, p. 66).

<sup>96</sup> Cf. Barbara Lucas, *La rénovation permanente. L'école publique genevoise et ses enjeux (1886-1911)*, mémoire de diplôme d'histoire économique et sociale, Université de Genève, 1995, pp. 158-159.

<sup>97</sup> UIPG, *Procès-verbaux des assemblées*, Genève, 22 octobre 1908, CRIÉE Fonds UIPG n° 7626/2, p. 9. Genève occupe en règle générale le 2<sup>e</sup> ou le 3<sup>e</sup> rang. Les examens de recrues, véritables examens scolaires, ont été un moyen efficace, par la concurrence stimulée entre les cantons (résultats et classement publiés officiellement par le Bureau fédéral de statistique), de créer à l'échelon national une standardisation de l'enseignement primaire entre 1875 et 1914. Ce contrôle des strictes connaissances scolaires de la population masculine suisse – les inaptes au service militaire passaient également l'examen – a permis de réaliser indirectement, suite au refus de toute politique scolaire fédérale au niveau primaire lors de la révision de la Constitution fédérale en 1874, des objectifs de politique scolaire voulus par les radicaux au niveau fédéral, à savoir une surveillance indirecte de l'enseignement primaire dispensé par les cantons (avec comme moyen d'incitation une répartition de la subvention fédérale à l'école primaire basée sur les résultats) et une élévation de cet enseignement. Du coup, nombre de cantons ont alors instauré divers « cours préparatoires » relevant, pour les futures recrues, d'un bachotage régulier ou intensif concernant les examens (cf. Werner Lustenberger, *Les examens pédagogiques des recrues. Une contribution à l'histoire de l'école en Suisse*, Coire-Zurich, Editions Ruegger, 1997).

<sup>98</sup> Cf. Léon Favre, rapporteur UIPG, *Rapport au Département de l'Instruction publique à l'appui de la demande d'augmentation des traitements adopté par l'assemblée générale du 9 décembre 1909*, Genève, 9 décembre 1909, AEG DIP 1985 va 5.3.33.

<sup>99</sup> UIPG, *Procès-verbaux des assemblées*, Genève, 9 décembre 1909, CRIÉE Fonds UIPG n° 7626/2, p. 47.

également convoqué et étayé par des statistiques montrant la baisse de fréquentation de la section pédagogique du Collège constatée par l'UIPG au cours des dernières années<sup>100</sup>. Enfin, c'est l'emploi de la subvention fédérale à l'école primaire qui est contesté au nom du fait que la « loi indique qu'une partie de la subvention doit être consacrée soit à l'amélioration de la situation matérielle du corps enseignant, soit à celle des caisses de retraite »<sup>101</sup>. Ayant obtenu partiellement satisfaction, l'UIPG va encore plus loin quelques années plus tard en réclamant rien de moins que le doublement de la subvention fédérale au nom du rôle croissant, et donc des besoins tout aussi croissants, de l'école « populaire »<sup>102</sup>.

L'autre grand problème qui occupe l'association corporative à la veille de la Première Guerre mondiale est celui des moyennes des examens annuels. Ainsi, l'UIPG estime que de tel examens généraux visent davantage « à prendre le maître en défaut qu'à s'assurer que l'enseignement est consciencieusement donné »<sup>103</sup>. La critique de ces examens écrits de fin d'année est générale de la part des instituteurs. Ils les interprètent comme un acte de défiance vis-à-vis de leurs capacités professionnelles. En outre, ils ne leur ne prêtent ni vertu pédagogique ni rigueur d'évaluation. Pour y remédier, les instituteurs proposent diverses solutions : le contrôle par l'inspecteur avec des « interrogations des élèves et inspection des travaux »<sup>104</sup> pendant ses visites, l'instauration d'épreuves plus régulières (mensuelles), la suppression des examens pour les branches secondaires et l'établissement de procédures standardisées pour ceux restant<sup>105</sup> ou de recourir aux examens oraux. Ces derniers sont les seuls qui sont à mêmes, selon eux, d'évaluer les connaissances des élèves et donc l'efficacité de l'enseignement. Au-delà de l'invocation des arguments pédagogiques et psychologiques évoquant la « catéchisation de l'enseignement » ou l'angoisse, voire la peur, occasionnée chez les élèves par les examens, principalement en fin de scolarité primaire, les membres de l'UIPG se déclarent partisans d'un contrôle individuel des enseignants via le renforcement de l'inspection plutôt que par un contrôle collectif à travers des examens<sup>106</sup>. Une évaluation qu'ils considèrent comme arbitraire (à cause du caractère aléatoire des conditions de passage et de correction des examens). Enfin, ils sont à peu près unanimes à réclamer la suppression des moyennes qui sert à classer les classes et, incidemment, à comparer les performances des enseignants, alors qu'ils acceptent le système de l'inspection<sup>107</sup>.

L'existence à cette époque d'un certain bien-être et d'une atmosphère optimiste est révélée, par exemple, par l'absence de préoccupations liées à la longue attente des sous-régents avant de pouvoir accéder à un poste de régent, avec les avantages matériels y afférents (salaire et retraite). Cet optimisme est d'autant plus fort que le corps enseignant

---

<sup>100</sup> A quoi s'ajoute un rendement médiocre du recrutement de ces diplômés de la section pédagogique, puisque seulement un sur deux choisit la carrière d'instituteur (cf. Léon Favre, rapporteur UIPG, *Rapport au Département de l'Instruction publique à l'appui de la demande d'augmentation des traitements adopté par l'assemblée générale du 9 décembre 1909*, Genève, 9 décembre 1909, AEG DIP 1985 va 5.3.33).

<sup>101</sup> UIPG, *Procès-verbaux des assemblées*, Genève, 7 avril 1910, CRIÉE Fonds UIPG n° 7626/2, p. 55.

<sup>102</sup> UIPG, *Procès-verbaux des assemblées*, Genève, 22 janvier 1914, CRIÉE Fonds UIPG n° 7626/2, p. 134-136.

<sup>103</sup> UIPG, *Procès-verbaux des assemblées*, Genève, 23 novembre 1911, CRIÉE Fonds UIPG n° 7626/2, p. 91.

<sup>104</sup> Marti, « Travail sur les examens écrits », in UIPG, *Procès-verbaux des assemblées*, Genève, 20 février 1913, CRIÉE Fonds UIPG n° 7626/2, p. 118.

<sup>105</sup> UIPG, *Procès-verbaux des assemblées*, Genève, 24 avril 1912, CRIÉE Fonds UIPG n° 7626/2, p. 106-107.

<sup>106</sup> Ce à quoi les inspecteurs membres de l'UIPG répondent qu'ils sont pratiquement dans « l'impossibilité [...] de questionner les élèves sur toutes les branches » car ayant « chacun plus de cent classes » à contrôler (UIPG, *Procès-verbaux des assemblées*, Genève, 23 avril 1914, CRIÉE Fonds UIPG n° 7626/2, p. 145-146).

<sup>107</sup> UIPG, *Procès-verbaux des assemblées*, Genève, 21 février 1912, CRIÉE Fonds UIPG n° 7626/2, p. 97-98.

primaire bénéficie du prestige scolaire et social que lui confère son diplôme d'études secondaires supérieures (au Collège ou à l'ESJF), obtenu dans une section dite « pédagogique » qui, bien qu'étant une section nettement moins prestigieuse que celles préparant aux études universitaires, permet aux instituteurs de côtoyer les enfants des élites du canton. Si les sections pédagogiques du Collège et de l'ESJF paraissent fonctionner comme des écoles normales, elles ne sont que le préalable scolaire à l'entrée dans la carrière, qui ne débute véritablement que par le stage. Pourtant, cela ne suffit pas à créer un véritable attrait du métier. Ce sont les conditions de rémunération et de travail corrélées au « coût d'entrée » scolaire dans la profession qui déterminent son attractivité. De ce point de vue, le recrutement des hommes accuse alors un très net fléchissement à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle<sup>108</sup>. Les augmentations successives des traitements (1899 et 1911), en faveur des hommes avant tout (Tableau 6), aident sans doute à rendre le métier un peu plus attrayant auprès des hommes, face à d'autres emplois du secteur privé, comme le montre l'« accroissement brutal » du nombre d'élèves de la section pédagogique du Collège en 1901-1903<sup>109</sup>.

**Tableau 6 : Traitement maximal en francs constants de 1911 des régents et des régentes de l'enseignement primaire de l'agglomération urbaine de Genève (« 1<sup>er</sup> rayon ») après dix ans d'activité, canton de Genève, 1872-1911<sup>110</sup>**

	1872	1886		1899		1911		1872-1911
	francs	francs	variation	francs	variation	francs	variation	variation
<b>Régent</b>	2'850	2'900	+ 1,8%	3'130	+8%	3'750	+ 29%	+31,6%
<b>Régentes</b>	2'570	2'200	- 14,4%	2'750	+25%	3'150	+ 43%	+22,6%

En outre, la progression du nombre de candidats est également due à l'instauration d'une rémunération de base pour les stagiaires qui, facilement accordée dès 1901-1902, est donnée à tous à partir de 1907. Enfin, le principe d'une formation professionnelle payée est une mesure réellement incitative pour attirer dans la carrière les « bons » élèves issus de la fraction la plus basse des classes moyennes et des classes populaires, qui rentabilisent ainsi rapidement leur investissement dans de longues études secondaires (quatre ans au minimum) au-delà de la scolarité obligatoire.

Le règlement de stage de 1888 place l'aspirant instituteur, le stagiaire, sous la responsabilité et le contrôle d'un instituteur (avec une rotation trimestrielle)<sup>111</sup>, ce qui constitue une forme de compagnonnage dans le métier, dont les éléments clés sont

<sup>108</sup> Un phénomène identique semble se manifester en France dans ces mêmes années de la toute fin du XIX<sup>e</sup> et du début du XX<sup>e</sup> siècle, qui fait que certaines écoles normales se retrouvent avec des places vacantes. Les arguments avancés sont également identiques à savoir que les places administratives de l'Etat, du commerce et de l'industrie semblent davantage attirer les porteurs masculins d'un diplôme d'études secondaires que l'enseignement primaire (Francine Muel-Dreyfus, *Le métier d'éducateur. Les instituteurs en 1900, les éducateurs spécialisés de 1968*, Paris, Les Editions de Minuit, 2000, p. 125). Les travaux de Jean-François Chanet, notamment, concernant le département de la Seine-Inférieure pour la première décennie du XX<sup>e</sup> siècle, semblent confirmer la perte d'attrait du métier d'instituteur aux yeux de des jeunes hommes « bons élèves » au profit d'autres emplois dans le secteur privé, ce qui oblige les régions à proposer des incitations financières pour assurer le recrutement (« Vocation et traitement. Réflexions sur la "nature sociale" du métier d'instituteur dans la France de la III<sup>e</sup> République », *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, n°47-3, 2000, pp. 593-595).

<sup>109</sup> Barbara Lucas, *La rénovation permanente. L'école publique genevoise et ses enjeux (1886-1911)*, mémoire de diplôme d'histoire économique et sociale, Université de Genève, 1995, p. 160.

<sup>110</sup> Source : « Lois sur l'instruction publique du Canton de Genève », 1872, 1886 et 1911 ; « Loi sur l'échelle des traitements de fonctionnaires du Canton de Genève », 1899.

<sup>111</sup> Articles 6 à 9 du *Règlement sur le stage dans les écoles primaires* du 7 février 1888 (cité par Robert Dottrens in *Les Etudes pédagogiques à Genève, 1835-1933*, Lausanne, Payot, 1933, pp. 13-14).

l'observation des leçons données et les remplacements rémunérés. L'évaluation du stagiaire est assurée par l'avis d'au moins trois inspecteurs. La création du concours de stage en 1903, décidée l'année précédente par la Commission scolaire afin d'endiguer la soudaine pléthore des candidats<sup>112</sup>, montre l'attrait renouvelé du métier dont il contribue à renforcer le prestige social par l'instauration d'une sélection intégrée à la formation professionnelle, et cela bien que la tendance à la féminisation du métier s'affirme. Durant la période de stage, qui peut se prolonger, les cours normaux sont fréquemment donnés par des universitaires jusqu'à la Première Guerre mondiale<sup>113</sup>, mais ils font également place à des enseignements donnés par des membres de la corporation, souvent inspecteurs et inspectrices<sup>114</sup>, qui parallèlement sont des producteurs de manuels scolaires. Ainsi, le corps enseignant primaire est largement impliqué dans le contrôle de sa reproduction durant cette première période, bien que le DIP renforce son contrôle sur le recrutement via le concours de stage et l'instauration de cours normaux (institués par le nouveau règlement de stage de 1898 mais qui ne débutent concrètement qu'à partir de 1900)<sup>115</sup>. Comme on le voit, le début du XX<sup>e</sup> siècle correspond à ce que l'on peut appeler la phase ascendante du corps professionnel des enseignants primaires, avec pour corrélation l'institutionnalisation de leur recrutement et de leur formation professionnelle, qui s'inscrit plus largement dans l'institutionnalisation croissante de l'école primaire publique.

Cependant, avec la Grande Guerre et ses conséquences négatives, notamment sur les plans démographiques et économiques, les belles années s'envolent et des temps nettement plus durs commencent. En effet, la longue période qui va d'une guerre mondiale à l'autre est marquée par une très forte dégradation de la conjoncture sociale, économique et politique à l'échelle mondiale, en dépit de quelques moments de reprise<sup>116</sup>, dégradation qui n'est pas sans incidence forte sur l'école primaire et son corps enseignant.

#### *La culture du métier : la maître d'abord, la méthode ensuite*

Outre les aspects politiques et matériels, les questions pédagogiques captent logiquement une large part de l'attention et des efforts de l'UIPG. L'analyse des discussions et des réflexions de l'Union touchant directement à la pratique du métier d'enseignant permet d'appréhender les pratiques, les discours et les représentations du corps enseignant sur son propre travail. De manière générale, elles portent sur les contenus et les méthodes de l'enseignement primaire, mais aussi sur la fonction sociale de l'école primaire ainsi que sur le rôle de l'instituteur, auxquels s'ajoutent d'autres éléments fondamentaux qui se rapportent aux conceptions pédagogiques et idéologiques

---

<sup>112</sup> Cf. Barbara Lucas, *La rénovation permanente. L'école publique genevoise et ses enjeux (1886-1911)*, mémoire de diplôme d'histoire économique et sociale, Université de Genève, 1995, pp. 160-161.

<sup>113</sup> « Le Département, dirigé par [les radicaux] Alfred Vincent puis Jules Perréard, introduit deux innovations en 1906/1907, marquant une ouverture vers l'Université. La première, qui se maintiendra, consiste à envoyer les stagiaires suivre le séminaire de français moderne. La seconde – plus qu'éphémère ! – est la possibilité pour les futurs maîtres de participer au cours de psychologie pédagogique donné en Faculté des Sciences par Edouard Claparède » (Barbara Lucas, *La rénovation permanente. L'école publique genevoise et ses enjeux (1886-1911)*, mémoire de diplôme d'histoire économique et sociale, Université de Genève, 1995, p. 156).

<sup>114</sup> Cf. Constantin Franziskakis, *La formation des instituteurs et des institutrices à Genève entre 1900 et 1930*, mémoire de licence en Sciences de l'Éducation, Université de Genève, 1992, pp. 46-52.

<sup>115</sup> Cf. Barbara Lucas, *La rénovation permanente. L'école publique genevoise et ses enjeux (1886-1911)*, mémoire de diplôme d'histoire économique et sociale, Université de Genève, 1995, p. 155.

<sup>116</sup> Cf. Eric J. Hobsbawm, *L'Âge des extrêmes. Histoire du court XX<sup>e</sup> siècle*, Bruxelles, 1999, pp. 43-300.



dominantes dans la profession, concernant notamment les rapports entre « théorie » et « pratique » dans l'éducation scolaire.

Au début du XX<sup>e</sup> siècle, les conceptions de l'enseignement dit « intuitif » recueillent visiblement encore les suffrages du corps enseignant primaire. Hérité du XIX<sup>e</sup> siècle, cet enseignement repose essentiellement sur la conception d'un enfant percevant les choses du monde par les sens, et avant tout par la vue. Mais cette perception doit être « domestiquée » par l'apprentissage scolaire (la « Raison ») pour qu'elle devienne juste et profitable tant individuellement que socialement. Apprendre à observer, à catégoriser par classement<sup>117</sup> et à nommer les choses en constituent les principes, par opposition, dit-on, au formalisme vide et « au verbalisme » creux<sup>118</sup> : l'intuitif contre le livresque<sup>119</sup>. Souscrivant pleinement à une telle méthode d'enseignement, les membres de l'UIPG réclament plus de matériel « intuitif », tel que des « cartes et vues pittoresques » pour l'enseignement de la géographie, « des scènes historiques » pour celui de l'histoire ou encore « des types d'animaux, de plantes, d'échantillons industriels, des photographies, des oiseaux empaillés, etc. » pour les leçons de choses. Ainsi, de la présentation des objets ou tout au moins de leur reproduction fidèle, dépend une bonne part de l'efficacité de l'enseignement car c'est de cette manière que les « élèves [peuvent] acquérir de la justesse, de la précision dans leurs idées »<sup>120</sup>. D'où les revendications des instituteurs pour plus de matériel et surtout pour la constitution « d'une bibliothèque scolaire et pédagogique centrale à l'usage du corps enseignant » ou plus encore d'un « Musée central pédagogique sur le modèle de ceux qui existent dans d'autres cantons »<sup>121</sup>.

L'enseignement intuitif a alors d'autant plus de succès auprès des enseignants primaires que l'introduction des lanternes à projection, annonçant le cinéma scolaire, apparaît comme pleine de promesses et comme un renforcement technologique de poids pour la méthode<sup>122</sup>. Non seulement les projections permettent selon eux de faire « toute une éducation du sens de l'observation », mais elles peuvent être davantage, « de vivantes leçons de choses ». Ici pointe l'espoir, mais aussi une certaine réalité, de la captation d'attention et du regard que doit exercer sur les élèves ce nouveau moyen pédagogique, fruit du développement technologique. Pourtant, cet espoir à la fois de facilitation du travail pédagogique et d'amélioration de l'efficacité de l'apprentissage pour le maître – et n'est-ce pas là après tout les deux qualités essentielles de la technologie – renvoie avant tout à la propre fascination que les adultes éprouvent pour cette innovation technique. Parce que « la lanterne fit merveille », selon les termes du secrétaire du comité, sur les membres de l'UIPG lors d'une conférence sur son emploi pédagogique<sup>123</sup>, beaucoup en ressortent convaincus de l'importance de son usage et de sa diffusion dans les pratiques d'enseignement.

La seconde méthode d'enseignement utilisée par les enseignants primaires dans cette première décennie du XX<sup>e</sup> siècle est la méthode dite « concentrique », qui s'applique

---

<sup>117</sup> Outre des considérations hygiénistes, les promenades constituent, par exemple, des exercices pratiques en même temps qu'un moyen de constituer du matériel d'enseignement puisque c'est l'occasion de faire des « collections spéciales d'échantillons de toutes espèces » à la fois par le maître et par les élèves, ce qui rend concret le contenu des manuels (UIPG, *Procès-verbaux des assemblées*, Genève, 18 février 1909, CRIÉE Fonds UIPG n° 7626/2, pp. 29-30).

<sup>118</sup> Cf. Daniel Hameline, *L'éducation dans le miroir du temps*, Lausanne, LEP, 2002, pp. 130-131.

<sup>119</sup> UIPG, *Procès-verbaux des assemblées*, Genève, 19 mars 1914, CRIÉE Fonds UIPG n° 7626/2, p. 142.

<sup>120</sup> UIPG, *Procès-verbaux des assemblées*, Genève, 18 février 1909, CRIÉE Fonds UIPG n° 7626/2, pp. 27-30.

<sup>121</sup> UIPG, *Procès-verbaux des assemblées*, Genève, 27 mai 1909, CRIÉE Fonds UIPG n° 7626/2, p. 33.

<sup>122</sup> UIPG, *Procès-verbaux des assemblées*, Genève, 20 janvier 1910, CRIÉE Fonds UIPG n° 7626/2, p. 51.

<sup>123</sup> UIPG, *Procès-verbaux des assemblées*, Genève, 18 février 1909, CRIÉE Fonds UIPG n° 7626/2, p. 31.

principalement à l'enseignement du français. Pour l'essentiel, cette méthode repose sur les vertus à la fois de la répétition et de l'approfondissement (progressivité), et non pas de la successivité des connaissances au fil des années scolaires<sup>124</sup>. Contrairement à l'enseignement intuitif, qui fait l'unanimité, la méthode concentrique suscite le débat au sein de l'UIPG<sup>125</sup>. Mais pour ces enseignants la méthode n'est pas tout, au final elle n'est même que secondaire :

C'est avant tout de l'expérience personnelle et de la réflexion que dépend tout bon enseignement. En grammaire, comme en toute autre chose, il y a lieu de s'éloigner des conceptions extrêmes, c'est le maître qui fait la méthode et non la méthode qui fait le maître. La grammaire n'est qu'un outil, elle ne remplace pas l'ouvrier. En une série de remarques marquées au coin d'une saine et solide pédagogie, le rapporteur élargissant son sujet parle de ce que peut la conviction doublée d'une forte volonté. Le secret d'un bon enseignement réside dans la parole chaude et communicative, dans le regard et dans les nombreuses préparations. Les maîtres ont aussi beaucoup à apprendre de l'enfant, qu'ils s'y appliquent par une observation minutieuse et raisonnée<sup>126</sup>.

Ce qui compte vraiment, c'est donc l'expérience du métier, qui permet l'usage intelligent des outils pédagogiques et qui donne la connaissance de l'enfant au moyen de son « observation ». Enfin, l'ensemble doit s'articuler sur une série de qualités que doit nécessairement posséder un bon enseignant : volonté, réflexion, observation, modération, travail, conviction et influence sur les élèves. Cette représentation idéale du maître dans sa dimension essentiellement praxéologique suscite alors l'adhésion, comme elle fonde la légitimité idéologique du métier sur laquelle la corporation enseignante, par la voie de l'UIPG, s'appuie pour défendre son point de vue sur les différents moyens et contenus de l'enseignement.

Ainsi par exemple, en 1909, le manuel de lecture de 3<sup>e</sup> année est purement et simplement déclaré inadéquat et il est demandé qu'il soit remplacé par un autre plus conforme aux « exigences du programme et surtout à la mentalité des élèves »<sup>127</sup>. Parallèlement, l'enseignement de la grammaire est largement discuté, ne serait-ce que parce qu'elle est au programme du congrès de la SPR de 1910<sup>128</sup>. Pour autant, le programme est lui dénoncé comme « surchargé », provoquant tant l'inflation des devoirs à domicile<sup>129</sup> que la « mécanisation » de l'enseignement, que renforcent encore les examens annuels<sup>130</sup>. En outre, l'UIPG demande que le temps d'enseignement dévolu à la

---

<sup>124</sup> L'unique manuel produit à Genève se réclamant explicitement de la méthode d'enseignement concentrique est celui de Louis Mercier, *Manuel de français à l'usage des trois premières années de l'école primaire*, Genève, Imprimerie suisse, 1899.

<sup>125</sup> Cf. UIPG, *Procès-verbaux des assemblées*, Genève, 27 mai 1909, CRIÉE Fonds UIPG n° 7626/2, p. 36 ; UIPG, *Procès-verbaux des assemblées*, Genève, 21 octobre 1909, CRIÉE Fonds UIPG n° 7626/2, p. 44.

<sup>126</sup> Menu, « Rapport de la commission chargée de la double étude de l'enseignement de la grammaire », in UIPG, *Procès-verbaux des assemblées*, Genève, 2 septembre 1909, CRIÉE Fonds UIPG n° 7626/2, p. 39.

<sup>127</sup> UIPG, *Procès-verbaux des assemblées*, Genève, 27 mai 1909, CRIÉE Fonds UIPG n° 7626/2, p. 34.

<sup>128</sup> Cf. XVIII<sup>e</sup> congrès de la Société pédagogique de la Suisse romande. *Rapport sur les deux questions mises à l'étude*, Saint-Imier, Imprimeries J. Bischofberger, 1910, pp. 42-94 ; cf. *Compte-rendu du XVIII<sup>e</sup> congrès de la Société pédagogique de la Suisse romande à Saint-Imier, les 10, 11 et 12 juillet 1910*, Saint-Imier, Imprimerie E. Grossniklaus, 1911, pp. 58-94.

<sup>129</sup> UIPG, *Procès-verbaux des assemblées*, Genève, 21 mars 1912, CRIÉE Fonds UIPG n° 7626/2, p. 103.

<sup>130</sup> UIPG, *Procès-verbaux des assemblées*, Genève, 20 février 1913, CRIÉE Fonds UIPG n° 7626/2, p. 118.

langue française soit étendu<sup>131</sup>, afin de compenser ce que les instituteurs estiment être une baisse de la maîtrise et du niveau de la langue par les élèves<sup>132</sup>.

L'enseignement de la composition, ou de la rédaction, est un exemple éclairant de cette augmentation des exigences scolaires aux portes de la Première Guerre mondiale. Il constitue sans nul doute l'enseignement phare de la scolarité primaire. Sa maîtrise par l'élève atteste en quelque sorte de la réussite même de cette scolarité, parce qu'à elle seule la composition « permet de juger le degré de développement de l'enfant »<sup>133</sup>. Or, tout en reconnaissant les progrès accomplis depuis trois décennies dans « l'expression claires des idées », les membres de l'UIPG se plaignent que les enfants manquent d'idées créatrices, notamment par manque de lectures, et on les incite à des travaux de recherche préalables à la rédaction<sup>134</sup>. Il est vrai qu'en dépouillant des cahiers d'élèves on s'aperçoit que « jusqu'à la fin des années 1920, les élèves usent et abusent d'expressions stéréotypées et de clichés puisés presque mot pour mot dans les dictées et les manuels de lecture »<sup>135</sup>. A ce titre, l'examen de fin d'année est encore une fois dénoncé comme privant « l'enfant [de] son originalité »<sup>136</sup>.

Si l'UIPG vise à la suppression pure et simple des examens, cette solution ne fait pas l'unanimité en son sein<sup>137</sup>. Quant à la limitation demandée sur le nombre et l'importance de ces examens cantonaux, elle a pour corrélation d'augmenter le poids du maître dans la première finalité de ces examens qui est celle de sélectionner les élèves. En effet, ces examens sont des examens « de promotion » qui déterminent pédagogiquement l'accès ou non de l'élève au degré supérieur et éventuellement à l'école secondaire inférieure en fin de scolarité primaire. Refusant d'emblée les passages automatiques pour des questions d'âge<sup>138</sup>, les instituteurs défendent le respect du critère scolaire car cette « promotion ne doi[ve] avoir lieu qu'à la suite d'un accord entre le maître et l'inspecteur » et en aucun cas « elle ne peut être basée sur l'examen seulement »<sup>139</sup>.

Logiquement, la question des examens de promotion débouche rapidement sur celle de la différenciation des élèves. Les enseignants la comprennent comme nécessaire mais encore insuffisante car, constatent-ils, les élèves « retardés [...] prennent la plus grande partie du temps et des efforts du maître et [...] de ce fait sont une occasion de retard pour le progrès de leurs camarades »<sup>140</sup>. La revendication de la création de classes dites « faibles », avec un programme minimum, est le produit du constat que l'enseignement est à la fois meilleur pour les élèves et plus facile pour le maître avec des classes

---

<sup>131</sup> UIPG, *Procès-verbaux des assemblées*, Genève, 26 janvier 1911, CRIÉE Fonds UIPG n° 7626/2, pp. 73-74.

<sup>132</sup> UIPG, *Procès-verbaux des assemblées*, Genève, 27 avril 1911, CRIÉE Fonds UIPG n° 7626/2, p. 80.

<sup>133</sup> UIPG, *Procès-verbaux des assemblées*, Genève, 28 mai 1914, CRIÉE Fonds UIPG n° 7626/2, p. 148.

<sup>134</sup> UIPG, *Procès-verbaux des assemblées*, Genève, 23 mars 1911, CRIÉE Fonds UIPG n° 7626/2, pp. 75-76.

Si les débats et les conclusions du XVIII<sup>e</sup> congrès de la SPR en 1910 portent principalement sur la forme et la maîtrise de l'expression écrite dans la composition à l'école primaire, une conclusion adoptée (n°5) recommande également cet exercice pour le développement chez l'enfant des « facultés d'observation et d'imagination et à lui faire trouver des idées » (*Compte-rendu du XVIII<sup>e</sup> congrès de la Société pédagogique de la Suisse romande à Saint-Imier, les 10, 11 et 12 juillet 1910*, Saint-Imier, Imprimerie E. Grossniklaus, 1911, p. 76).

<sup>135</sup> Rita Hofstetter et Charles Magnin, « Entre nature et culture », in *A vos places ! Ecoles primaires entre élitisme et démocratie. Genève, 1880-1960*, CRIÉE – Musée d'Ethnographie, Genève, 1994, p. 12.

<sup>136</sup> UIPG, *Procès-verbaux des assemblées*, Genève, 21 mars 1912, CRIÉE Fonds UIPG n° 7626/2, p. 102.

<sup>137</sup> UIPG, *Procès-verbaux des assemblées*, Genève, 28 mai 1914, CRIÉE Fonds UIPG n° 7626/2, pp. 147-150.

<sup>138</sup> UIPG, *Procès-verbaux des assemblées*, Genève, 19 février 1914, CRIÉE Fonds UIPG n° 7626/2, p. 139.

Alors que ces promotions visent à limiter techniquement le retard scolaire qui concerne un nombre important d'élèves dès les degrés moyens (3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> années) (cf. supra partie III, chapitre 11).

<sup>139</sup> UIPG, *Procès-verbaux des assemblées*, Genève, 24 avril 1912, CRIÉE Fonds UIPG n° 7626/2, p. 107.

<sup>140</sup> UIPG, *Procès-verbaux des assemblées*, Genève, 21 mars 1912, CRIÉE Fonds UIPG n° 7626/2, p. 102.

homogènes quant au niveau scolaire. Mais avec les derniers degrés de l'école primaire et l'accès à l'enseignement secondaire, la différenciation scolaire des élèves se mue explicitement en une sélection, par ailleurs tout à fait acceptée par le corps enseignant. Ici, l'enjeu social se double d'un enjeu de crédibilité pour les instituteurs dont le calcul est simple : plus les élèves sortant du primaire seront « bons » et plus ils réussiront ensuite dans l'enseignement secondaire, plus en retour l'école primaire capitalisera de reconnaissance sociale. Dans ce processus de sélection scolaire, « la conclusion qui s'impose, selon l'UIPG, est que pour la promotion des élèves, on tient un large compte de l'avis du maître »<sup>141</sup>.

La mise en cause des examens a logiquement pour corrélation celle du programme. Ce dernier est dénoncé comme largement « surchargé » pour au moins la deuxième moitié de l'école primaire (4<sup>e</sup>-6<sup>e</sup> années). Le but étant pour les enseignants primaires de « ramener le programme à de justes limites » et d'« en coordonner les parties »<sup>142</sup>, notamment par l'établissement d'un programme détaillé pour chaque branche. Le fait est que les suggestions émanant de l'UIPG sont largement suivies dans le nouveau programme de l'enseignement primaire de 1913. Entre autre, l'enseignement de l'allemand est supprimé en 4<sup>e</sup> année, l'enseignement de l'histoire est étalé sur trois ans au lieu de deux, cela étant rendu possible par l'instauration de la 7<sup>e</sup> primaire (1911), et celui de la géographie est allégé<sup>143</sup>. Cette revendication récurrente d'allègement du programme répond à deux exigences montantes dans le corps enseignant primaire. D'une part, l'exigence renouvelée de l'accroissement de l'autonomie professionnelle de l'instituteur pour lequel « une certaine latitude » doit donc être laissée « en ce qui concerne l'application du programme »<sup>144</sup> et, d'autre part, l'exigence d'en « faire moins » mais de manière plus approfondie, avec les élèves atteste d'une volonté professionnelle, mais aussi sociale<sup>145</sup>, d'une élévation de la qualité des apprentissages scolaires aux degrés primaires. C'est ce dernier processus que révèlent les propos qui commencent à se faire insistants sur « l'éducation morale » :

Nous avons trop la tendance à enseigner à l'école notre grand savoir, et ce n'est pas précisément ce que nous devons faire. C'est l'éducation morale que nous devons avoir en vue, et ce qui empêche cette éducation morale, ce sont tous ces grands programmes chargés pour l'application desquels le maître « bûche » toute l'année<sup>146</sup>.

Fiers de leur expérience et sûrs de leur jeune culture du métier, les instituteurs cherchent à valoriser au mieux leur travail et ils n'hésitent pas à donner leur avis –

---

<sup>141</sup> Mlle Julliard, « Travail sur les passages semestriels et annuels », in UIPG, *Procès-verbaux des assemblées*, Genève, 16 décembre 1914, CRIÉE Fonds UIPG n° 7626/2, p. 158.

<sup>142</sup> UIPG, *Procès-verbaux des assemblées*, Genève, 27 avril 1911, CRIÉE Fonds UIPG n° 7626/2, p. 80.

<sup>143</sup> UIPG, *Procès-verbaux des assemblées*, Genève, 24 octobre 1912, CRIÉE Fonds UIPG n° 7626/2, p. 110

<sup>144</sup> UIPG, *Procès-verbaux des assemblées*, Genève, 23 octobre 1913, CRIÉE Fonds UIPG n° 7626/2, p. 129.

<sup>145</sup> Avant même la création de l'UIPG, les inspecteurs et les enseignants primaires sont très largement impliqués dans la fabrication du programme de l'enseignement primaire de 1905 à travers la Commission scolaire. Ce programme tend déjà à l'allègement des branches secondaires et renforce le temps de l'apprentissage destiné de la langue, au détriment des travaux manuels, sous couvert « qu'on s'en plaint en général » (cf. Commission scolaire du canton de Genève, *Procès-verbaux des séances*, Genève, 5 mai 1905, AEG IP Bc5, pp. 58-80).

<sup>146</sup> Intervention d'Emmanuel Duvillard dans la discussion sur le rapport et la discussion sur la 1<sup>ère</sup> question « Protection de l'enfance par une juridiction appropriée et par la création de tribunaux spéciaux ». *Compte-rendu du XVIII<sup>e</sup> congrès de la Société pédagogique de la Suisse romande à Saint-Imier, les 10, 1 et 12 juillet 1910*, Saint-Imier, Imprimerie E. Grossniklaus, 1911, p. 53.

souvent écouté<sup>147</sup> – aux autorités scolaires. Un travail qu'ils tendent à concevoir comme un art libéral. Cela n'empêche nullement un contrôle et une tutelle du DIP, mais ceux-ci doivent être exercés avant tout par des pairs promus inspecteurs. Pour autant, la valorisation du métier par la pratique professionnelle n'exclut pas les références aux théoriciens<sup>148</sup> et aux scientifiques de l'éducation. Des références à Claparède (1870-1940), à Schuyten ou à d'autres, montrent que leurs travaux ne sont pas inconnus des maîtres de l'UIPG. Mais le tamis de l'expérience et de l'accommodement nécessaire de l'école « aux conditions de la vie pratique sociale » filtre les apports théoriques et scientifiques et il permet que jusque-là « les données de la science et les résultats de l'expérience » ne soient pas vécus sur un mode antagonique<sup>149</sup>.

En ce début de XX<sup>e</sup> siècle, le fait qui démontre la reconnaissance professionnelle du corps enseignant primaire est la fabrication des manuels scolaires. A cette époque, les enseignants primaires genevois dotent le DIP de toute une batterie de manuels spécifiques, avant tout de langue française<sup>150</sup>, manuels qui sont produits par des membres du corps enseignant souvent suite à des mises au concours. Le besoin de manuels de langue se fait effectivement sentir<sup>151</sup>. Si le DIP, via la Commission scolaire, s'adresse en premier lieu aux enseignants eux-mêmes, ce n'est pas tant par souci

---

<sup>147</sup> Comme dans le cas de l'aménagement des horaires en fonction du travail et de la fatigue des élèves : cf. Tissot, « Rapport de la commission des horaires », in UIPG, *Procès-verbaux des assemblées*, Genève, 24 avril 1913, CRIÉE Fonds UIPG n° 7626/2, pp. 122-124.

<sup>148</sup> Il en est de même à l'égard des idées de l'Education nouvelle, qui commencent à se répandre, puisque la très officielle Commission scolaire recommande à la même époque que « des essais d'organisation selon les principes du self-government fussent tentés dans différents milieux scolaires sous la direction d'un inspecteur » (Commission scolaire Canton de Genève, « La discipline à l'école », Genève, 10 mai 1911, AEG DIP 1985 va 5.3.5).

<sup>149</sup> UIPG, *Procès-verbaux des assemblées*, Genève, 24 avril 1913, CRIÉE Fonds UIPG n° 7626/2, p. 122.

<sup>150</sup> On signalera notamment : L. Mercier, *Manuel de français à l'usage des trois premières années de l'école primaire*, Genève, 1899 ; Ch. Vignier, *Cours élémentaire et pratique de grammaire française. A l'usage des écoles primaires*, vol. I : *Enfants de neuf à onze ans*, Genève, 1905 ; L. Picker, S. Maerky-Richard, L. Dunand, M. Métral et E. Muller, *Manuel de français. Vocabulaire et exercices préparatoires de grammaire. Enfants de sept à neuf ans*, Genève, 1906 ; L. Mercier et A. Marti, *Livre de lecture à l'usage du degré supérieur des Ecoles primaires*, Genève, ATAR, 1911 ; Ch. Pesson, *Petite histoire illustrée de Genève*, Genève, ATAR, 1920. A partir de la Première Guerre mondiale, la coopération romande en matière de production de manuels se développe : Ch. Vignier avec la collaboration d'U. Briot, L. Jayet et H. Sensine, *Premier livre. A l'usage du degré moyen des écoles primaires de Suisse romande*, Genève, 1916 ; Ch. Vignier avec la collaboration de U. Briot, L. Jayet et H. Sensine, *Deuxième livre. A l'usage du degré moyen des écoles primaires de Suisse romande*, Genève, 1918 ; Ch. Vignier et E. Savary, *Recueil de dictées à l'usage des écoles primaires de la Suisse romande. Grammaire – vocabulaire – élocution – rédaction – lecture expliquée. Cours moyen*, Lausanne-Genève, 1920.

<sup>151</sup> « Le cours élémentaire de langue maternelle de feu Dussaud [professeur de pédagogie au Gymnase de Genève], qui fut introduit il y a 16 ans [1888], n'a pas répondu aux vœux formulés par le corps enseignant. Le Département de l'Instruction publique décida l'an dernier d'écarter définitivement le cours Dussaud et de le remplacer par une grammaire élémentaire appropriée au degré de culture de nos élèves et de nos idées » (Commission scolaire du Canton de Genève, *Procès-verbaux des séances*, Genève, 18 octobre 1904, AEG IP Bc5, p. 50). C'est finalement le manuel proposé par l'inspecteur des écoles primaires Charles Vignier qui est accepté après quelques remaniements parce que « le besoin d'un ouvrage pareil se fait vivement sentir. Il est attendu depuis longtemps. Nos maîtres et nos maîtresses désorientés par l'état d'anarchie où se trouve l'enseignement élémentaire de la langue maternelle à l'heure présente, nous réclament un guide. Nous allons leur en fournir un qui, pour le moment et en tenant compte de notre organisation scolaire, est le meilleur et le plus sûr que nous connaissons ». Le manuel de Mercier (1899) pour les degrés élémentaires de l'école primaire est remplacé pour des raisons similaires par un nouveau livre établi par un collectif d'enseignantes sous la direction de l'inspectrice Louisa Picker, notamment parce qu'il décompose mieux l'apprentissage de la langue et parce qu'il est l'« œuvre de personnes qui ont une *longue pratique* [souligné par nous] des degrés élémentaires » (Commission scolaire du Canton de Genève, *Procès-verbaux des séances*, Genève, 5 mai 1905, AEG IP Bc5, pp. 78-79).

d'économie, mais bien parce qu'il leur accorde crédit de leur expertise pour répondre aux besoins pratiques<sup>152</sup>. Evidemment, ce sont d'abord les élites du corps enseignant primaire, à savoir les inspecteurs pour Genève, qui sont mises à contribution. Jamais, le corps enseignant et son représentant qu'est l'UIPG n'ont semblé aussi forts, autonomes et légitimes qu'à l'aube de la Grande Guerre.

---

<sup>152</sup> Cf. infra partie V.

## Chapitre 15

### En défense d'un corps enseignant primaire travaillé par le changement éducatif (1915-1928)

A l'épreuve de la Grande Guerre, les prises de positions de l'UIPG tendent à se rapprocher de celles des socialistes et des représentants d'un mouvement ouvrier qui gagne en puissance<sup>153</sup>. Cette évolution est due en partie à l'influence croissante de jeunes membres, dont Emmanuel Duvillard (1890-1936), qui servent de relais entre l'Union et les milieux syndicaux et politiques de gauche<sup>154</sup>. Le contexte général de la fin de la guerre fait de lassitude et d'accroissement général des difficultés de vie favorise une telle évolution comme il augmente le nombre des adhérents<sup>155</sup>. En outre, ce contexte amène l'UIPG à penser et à agir comme « un vrai syndicat »<sup>156</sup>. En effet, c'est sur la question de la défense du pouvoir d'achat des instituteurs face à l'augmentation croissante du coût de la vie due à la guerre<sup>157</sup> que le rapprochement avec les milieux de la gauche politique va être le plus fort bien que temporaire<sup>158</sup>.

*Un syndicat pacifiste qui ne fait pas grève*

A l'automne 1917, l'UIPG adhère à l'Union locale du personnel à traitement fixe dont le but est l'« union des fonctionnaires », mais à la condition garantie par les statuts

---

<sup>153</sup> « Le contexte socio-politique est tout entier dominé par l'afflux des Confédérés, Valaisans et Vaudois notamment, qui modifie en profondeur et de façon durable le rapport de forces politiques, dans la mesure où cette nouvelle population, ouvrière en majorité, peut exercer les droits politiques que ne possédait pas la population ouvrière d'origine étrangère avant la guerre » (Jean-Claude Favez & Claude Raffestin, « De la Genève radicale à la cité internationale » in Paul Guichonnet (éd.), *Histoire de Genève*, Genève-Lausanne, 1974, pp. 339-340).

<sup>154</sup> Dès janvier 1916, Duvillard tente d'obtenir l'alignement de la position de l'UIPG sur celle des syndicats ouvriers quant au refus de l'initiative d'instaurer le 1<sup>er</sup> août férié. En effet, les syndicats y sont alors opposés puisque cette journée aurait simplement été un jour chômé officiel (et donc non payé). Mais Duvillard échoue dans sa tentative (UIPG, *Procès-verbaux des assemblées*, 27 janvier 1916, CRIÉE Fonds UIPG n°7626/2, p. 178 ; UIPG, *Procès-verbaux des assemblées*, 25 mai 1916, CRIÉE Fonds UIPG n°7626/2, p. 185).

<sup>155</sup> En 1920, à peu près tous les régents et sous-régents en exercice sont membres de la section des Messieurs de l'UIPG (cf. Albert Richard, président, *Rapport de l'Union des Instituteurs (année 1919-1920)*, Genève, 1921, CRIÉE Fonds UIPG n°8328, p. 3).

<sup>156</sup> Cf. Charles Gaudin, président UIPG, *Rapport sur l'exercice 1917*, Genève, 1918, CRIÉE Fonds UIPG n°8328, pp. 1-3.

<sup>157</sup> « Le coût de la vie ne cesse de monter, comme du reste dans tout le pays. Selon l'indice des 36 articles de première nécessité de l'Union des coopératives suisse de consommation, il passe de 100 en 1914 à 234,1 en 1918 et 255,3 en 1919 » (Jean-Claude Favez & Claude Raffestin, « De la Genève radicale à la cité internationale » in Paul Guichonnet (éd.), *Histoire de Genève*, Genève-Lausanne, 1974, p. 332).

<sup>158</sup> Ce rapprochement se fait surtout avec les jeunes radicaux et le parti socialiste, qui sont deux composantes, essentielles mais « instables » par leur activisme, de la coalition menée par le parti radical et qui permettent à ce dernier de se maintenir au pouvoir sans discontinuité pendant vingt ans (1897-1918) (cf. Jean-Claude Favez & Claude Raffestin, « De la Genève radicale à la cité internationale » in Paul Guichonnet (éd.), *Histoire de Genève*, Genève-Lausanne, 1974, p. 329).

du refus de « toute ingérence des partis quels qu'ils soient »<sup>159</sup>. Bien que basée essentiellement sur la défense du pouvoir d'achat, la création de cette fédération des associations genevoises de fonctionnaires se veut explicitement un contrepoids au travail de lobbying de la puissante ligue des paysans<sup>160</sup>. En outre, ce mouvement d'association unitaire pour la défense des salariés du secteur public n'est pas propre à Genève ; au contraire, il a été initié par les associations des fonctionnaires fédéraux dès 1915, puis le mouvement d'union fait des émules auprès des fonctionnaires de divers cantons (Berne, Zurich). A Genève, c'est le jeune leader socialiste Léon Nicole (1887-1965) qui préside le comité de l'Union locale du personnel à traitement fixe et qui promeut inlassablement une stratégie d'alignement sur les positions du parti socialiste genevois<sup>161</sup>. Parallèlement, le député socialiste Emile Nicolet<sup>162</sup> participe, par l'entremise d'Emmanuel Duvillard, au soutien des intérêts salariaux des instituteurs au Grand Conseil<sup>163</sup>.

En 1918, avec la révision des statuts de l'Union locale du personnel à traitement fixe, les premiers soupçons sur le risque d'une dérive politique du mouvement se font jour à l'UIPG bien que l'on continue à la considérer avant tout comme une « puissante association aux buts économiques »<sup>164</sup>. La fin de l'été sanctionne l'affiliation de l'Union au « cartel économique formé par la ligue du personnel à traitement fixe et par l'Union ouvrière de Genève ». Une adhésion votée à l'unanimité<sup>165</sup>. Mais la reconnaissance tacite de la grève générale de novembre 1918<sup>166</sup>, à laquelle au final les représentants de l'UIPG refusent de se rallier<sup>167</sup>, et le soutien accordé, à la demande conjointe des jeunes radicaux et des socialistes, pour l'élection complémentaire au Conseil national du candidat socialiste Emile Nicolet de la part du comité d'action du cartel, constituent les premiers véritables signes concrets d'une politisation du mouvement corporatiste des fonctionnaires cantonaux<sup>168</sup>. Malgré quelques assurances données par le bureau de l'Union locale du personnel à traitement fixe aux représentants de l'UIPG que cette participation politique n'est que ponctuelle afin de « lutter contre l'avalissement dont

<sup>159</sup> UIPG, *Procès-verbaux des assemblées*, 27 janvier 1916, CRIÉE Fonds UIPG n°7626/2, p. 255.

<sup>160</sup> Cf. René Fivaz, *Commerce extérieur et développement de l'agriculture suisse dans la seconde moitié du XIX<sup>e</sup> siècle, 1848-1913 : perceptions des échanges, en particulier avant l'ère de « l'Union suisse des paysans » (1897) ou la préhistoire de notre politique agricole*, mémoire d'histoire économique et sociale, Université de Genève, 1987.

<sup>161</sup> UIPG, *Procès-verbaux des assemblées*, 26 janvier 1918, CRIÉE Fonds UIPG n°7626/3, pp. 7-9.

<sup>162</sup> « La parti socialiste se scinde en automne 1917 entre réformistes et "zimmerwaldiens" [révolutionnaires]. Autour de la *Voix du Travail* puis du *Travail*, deux chefs dynamiques, Emile Nicolet et Léon Nicole regroupent dès 1918 la gauche du socialisme genevois » (Jean-Claude Favez & Claude Raffestin, « De la Genève radicale à la cité internationale » in Paul Guichonnet (éd.), *Histoire de Genève*, Genève-Lausanne, 1974, p. 333).

<sup>163</sup> UIPG, *Procès-verbaux des assemblées*, 27 janvier 1916, CRIÉE Fonds UIPG n°7626/2, pp. 239-240.

<sup>164</sup> UIPG, *Procès-verbaux des assemblées*, 30 mai 1918, CRIÉE Fonds UIPG n°7626/3, p. 27.

<sup>165</sup> UIPG, *Procès-verbaux des assemblées*, 19 septembre 1918, CRIÉE Fonds UIPG n°7626/3, p. 32.

<sup>166</sup> « Lors de la grève de novembre 1918, les Traitements fixes n'ont pas pris position officiellement, mais M. Nicole, avec l'assentiment du Président du bureau, a pris sur lui d'adhérer au mouvement. M. Léon Favre [représentant de l'UIPG] a protesté, lors de l'assemblée des délégués des sections, et ce n'est que grâce à une pression mettant en cause la démission de M. Nicole que l'éponge a été passée » (UIPG, *Procès-verbaux des assemblées*, 10 février 1919, CRIÉE Fonds UIPG n°7626/3, p. 67). Pour une première approche de la grève générale de 1918 en Suisse cf. l'ouvrage collectif de Marc Vuilleumier, François Kohler et al., *La grève générale de 1918 en Suisse*, Genève, Editions Grounauer, 1977.

<sup>167</sup> L'UIPG n'est de loin pas la seule puisque « lorsque le comité dit d'Olten, qui coordonne l'action du Parti socialiste suisse et de l'Union syndicale suisse depuis février 1918, lance son appel à la grève générale limitée, puis illimitée dès le 11 novembre 1918, il ne rencontre pas à Genève l'écho qu'on aurait pu attendre de la part d'une classe ouvrière qui a mené, avant 1914, des combats quelquefois assez rudes » (Jean-Claude Favez & Claude Raffestin, « De la Genève radicale à la cité internationale » in Paul Guichonnet (éd.), *Histoire de Genève*, Genève-Lausanne, 1974, p. 332).

<sup>168</sup> UIPG, *Procès-verbaux des assemblées*, 12 décembre 1918, CRIÉE Fonds UIPG n°7626/3, p. 43.



souffrent les petits employés et fonctionnaires»<sup>169</sup>, la logique politique s'impose finalement pour aboutir, à l'automne 1919, à l'acceptation par l'assemblée générale de l'Union locale du personnel de « la suppression de l'art. 2 des statuts [déterminant le caractère apolitique du mouvement] et de « l'alliance avec les socialistes » pour l'élection des députés au Conseil national, le but étant de rassembler les votes pour atteindre le quorum électoral.

En conséquence de quoi, en partant du principe que « le caractère corporatif » de l'UIPG ne permet pas à l'association de « faire partie d'un parti politique », celle-ci se retire de la ligue « à une énorme majorité »<sup>170</sup>. Ainsi, tout en se rapprochant momentanément de la gauche socialiste, l'UIPG se refuse cependant à franchir le pas d'une alliance. La peur de la division interne (« le séparatisme ») et la volonté de ne pas se mettre en opposition avec une partie de la population au nom de l'intérêt général, à un moment où la situation matérielle des instituteurs se dégrade sensiblement, expliquent le maintien tant bien que mal d'une ligne apolitique, mais l'UIPG reconnaît aussi que la loi sur les incompatibilités (1901), qui empêche tout fonctionnaire d'être élu au Grand Conseil, provoque un problème de relais pour porter au niveau politique la défense des intérêts du corps enseignant primaire<sup>171</sup>.

Pour autant, les conceptions idéologiques des instituteurs genevois ne sortent pas indemnes de l'épreuve, même indirecte, de la Grande Guerre. Le nationalisme qui était l'un des piliers apparemment indéfectible de l'idéologie du corps enseignant avant 1914 se trouve remis partiellement en cause par une nouvelle valeur qui fait son entrée en force dans le discours des instituteurs : le pacifisme.

Cet infléchissement idéologique significatif s'opère dans les derniers mois de la Première Guerre mondiale. La crise morale, que la guerre a largement contribué à provoquer, s'exprime fortement dans les rangs de l'UIPG :

La guerre a ouvert nos yeux ; elle a eu l'avantage immense pour nous, de nous signaler des déficits que voilait notre quiétude d'avant-guerre. Devant l'égoïsme général, cause première de la plupart de ces maux, on en appelle à l'École, on veut qu'elle soit notre libératrice. C'est oublier que l'enfant est produit, non de l'école, mais de la famille, que les pères sont les maîtres bons ou mauvais du civisme de leurs enfants. Revenir aux grandes idées de la solidarité, d'amour, voilà le remède. Seulement alors une éducation nationale sera possible. L'École y collaborera pour sa part, elle nous donnera la génération qui nous affranchit de l'étranger, car elle fournira des producteurs capables de rendement maximum, conscients d'une œuvre commune. Elle enseignera les connaissances indispensables, elle contribuera au développement physique, intellectuel et manuel, elle orientera vers la profession qui répond le mieux aux goûts comme aux aptitudes de l'élève ; elle collaborera enfin à l'éducation morale<sup>172</sup>.

Les propos qui précèdent montrent un basculement. Aux accents nationalistes s'en mêlent d'autres qui tendent à infirmer les premiers et à modifier partiellement les finalités de l'école publique pour les instituteurs. Les aspirations évoquées ici visent à

---

<sup>169</sup> UIPG, *Procès-verbaux des assemblées*, 23 janvier 1919, CRIÉE Fonds UIPG n°7626/3, pp. 57-58.

<sup>170</sup> UIPG, *Procès-verbaux des assemblées*, 2 octobre 1919, CRIÉE Fonds UIPG n°7626/3, pp. 102-104.

<sup>171</sup> En 1920, Albert Atzenwiler tente également en vain d'entraîner l'UIPG dans « l'initiative d'un mouvement tendant à l'abrogation de la loi dite des incompatibilités » (A. Richard, président, *Rapport de l'Union des Instituteurs (année 1919-1920)*, Genève 1921, CRIÉE Fonds UIPG n°8328, p. 2 ; cf. également UIPG, *Procès-verbaux des assemblées*, 10 mars 1921, CRIÉE Fonds UIPG n°7626/3, p. 188).

<sup>172</sup> Edouard Laravoire, « Les problèmes que la guerre pose à l'école primaire », in UIPG, *Procès-verbaux des assemblées*, 19 septembre 1918, CRIÉE Fonds UIPG n°7626/3, p. 31.

une véritable régénération sociale et morale par l'établissement d'une nouvelle génération dans la naissance de laquelle l'école a un rôle important à jouer. Ainsi, la distribution des individus dans la stratification sociale au sortir du système scolaire, selon leur mérite et leurs talents, apparaît alors au corps enseignant comme une exigence de justice sociale, de solidarité et d'un meilleur rendement social que l'école publique est la mieux à même de réaliser. Cela suppose de croire que l'école est un moyen de réforme de la société et que donc son influence, sociale et morale, sur les consciences est forte. C'est pourquoi la conséquence directe de ce projet pour les enseignants et le métier se réduit à un mot d'ordre simple : il faut changer les méthodes et les contenus de l'enseignement.

En cela, les maîtres d'école genevois s'inscrivent dans les fortes aspirations collectives de l'immédiat après-guerre sur la refonte de la société grâce notamment à une école plus juste et plus forte comme moyen indispensable pour éviter tout retour à la barbarie de la « guerre industrielle de masse ». Avec la démocratisation des nations considérées comme responsables de la guerre (l'Allemagne en particulier), l'apaisement des instincts guerriers sera mieux obtenu, pense-t-on, par une meilleure éducation scolaire des peuples. De la Grande Guerre, un nouveau monde, moral en tout les cas, doit sortir par l'éducation scolaire :

Un ardent besoin de paix se manifeste partout. [...] A la base d'une vraie paix, il faut l'esprit de dévouement, de sacrifice, l'amour du prochain. Comment réaliser cela ? En fondant tout l'espoir sur les jeunes, les plus malléables. L'école a donc son rôle à jouer<sup>173</sup>.

Si tous ne sont pas d'accord sur le caractère international de la solidarité humaine, certains faisant prévaloir leur fidélité à la patrie, beaucoup se retrouvent dans le rejet de « l'esprit militaire »<sup>174</sup>. D'où notamment une méfiance affichée de la part des instituteurs de l'UIPG envers le scoutisme à cette époque<sup>175</sup>.

Paradoxalement, les espoirs projetés sur la nouvelle Société des Nations et « l'esprit de Genève »<sup>176</sup>, fortement répandu dans les milieux éducatifs<sup>177</sup>, vont être indirectement la cause de la première grave crise interne de l'UIPG. Après une conférence faite en février 1927 par Albert Malche, qui est alors à la fois directeur de l'instruction primaire et professeur de pédagogie à l'Université de Genève, une commission est désignée pour traiter du thème de « l'École et la Paix »<sup>178</sup>, qui est inscrit à l'ordre du jour du prochain

---

<sup>173</sup> Grosrey, « Education et civisme », in UIPG, *Procès-verbaux des assemblées*, 19 février 1920, CRIÉE Fonds UIPG n°7626/3, p. 145.

<sup>174</sup> UIPG, *Procès-verbaux des assemblées*, 19 février 1920, CRIÉE Fonds UIPG n°7626/3, pp. 145-146.

<sup>175</sup> UIPG, *Procès-verbaux des assemblées*, 22 mai 1919, CRIÉE Fonds UIPG n°7626/3, pp. 92-93.

<sup>176</sup> Pendant une quinzaine d'années, le nom de Genève devient le symbole d'un espoir de paix fondé sur l'arbitrage international des conflits, le désarmement et la sécurité internationale.

<sup>177</sup> Cf. Fernando Vidal, « L'éducation nouvelle et l'esprit de Genève, Une étude politico-pédagogique des années 1920 », *Equinoxe*, 17, 1997, pp. 81-98 ; cf. Verdiana Grossi, « L'éducation à la paix. Un aperçu historique (1843-1939) », in Michel Porret, Jean-François Fayet et Carine Flückiger (dir.), *Guerres et Paix. Mélanges offerts à Jean-Claude Favre*, Genève, Georg, 2000, pp. 421-440 ; et aussi Charles Magnin, « "Si tu veux la paix, cultive la justice !" : les débats sur l'éducation à la paix tenus sous l'égide du Bureau international d'éducation (BIE) entre 1927 et 2001 », in François Audigier et Norberto Bottani, *Education et vivre ensemble*, Cahier du Service de la recherche en éducation, n°9, Genève, 2002, pp. 37-56.

<sup>178</sup> En cette occasion le directeur de l'enseignement primaire expose ses idées sur la place que devrait avoir l'école primaire dans la construction d'un « esprit international », sorte de « patriotisme international », par une bonne éducation morale vantant les mérites de la coopération internationale, du libre-échange, et de la Société des Nations (UIPG, *Procès-verbaux des assemblées*, 24 février 1927, CRIÉE Fonds UIPG n°7626/4, pp. 88-89).

congrès de la SPR (1928). Un premier rapport sur le sujet suscite un débat sur les questions de la « suppression universelle du service militaire » et « du désarmement »<sup>179</sup>. A la fin de l'année, les conclusions plus radicales d'un second rapport (élaboré par l'instituteur Tissot) sont adoptées en séance plénière de la section des Messieurs. Celles-ci récusent à la fois toute forme de « chauvinisme » et la capacité de l'armée suisse à affronter une guerre moderne, et invitent donc à réfléchir à la suppression du budget militaire ainsi qu'à la réallocation des ressources ainsi dégagées vers des œuvres sociales (retraites) et de santé (tuberculose, cancer). En revanche, comme le comité de l'UIPG souhaite introduire la question du désarmement au prochain congrès de la SPR qui doit avoir lieu en 1928, le vote des conclusions doit rester secret, comme le veulent les consignes données par la SPR<sup>180</sup>. Or deux semaines plus tard, la résolution est publiée dans *Le Travail* (21 décembre 1927), l'organe du parti socialiste. Un des instituteurs présents a vendu la mèche.

Très vite l'affaire prend des proportions considérables. La presse bourgeoise attaque, et ce n'est pas la première fois dans ces années-là, cette poignée d'instituteurs extrémistes portant atteinte à « l'enseignement civique » dont « l'armée et le devoir militaire » font intégralement partie<sup>181</sup>. Le Conseil d'Etat, lui-même, s'en émeut et publie une déclaration rappelant le corps enseignant primaire à la modération et au patriotisme. Pour tenter de parer aux accusations de non-représentativité en raison du faible nombre de membres présents lors du vote des considérants du rapport Tissot, le comité organise une consultation par correspondance auprès des membres masculins de l'UIPG. Or ceux-ci récusent le texte du rapport (86 voix contre 60), mais au seul nom de la nécessité du maintien de l'armée pour la défense du pays.

Alors que l'affaire se calme quelque peu, à l'interne, certains réclament un blâme de l'Union à l'encontre de l'auteur anonyme de la fuite. Comme le mois de janvier correspond au moment des élections des diverses instances, et particulièrement du président et du comité, une fronde s'organise contre le comité en place qui est plus ou moins accusé d'être responsable de cette affaire désastreuse pour la réputation des enseignants primaires. Au final, les opposants sont battus lors d'une assemblée générale « houleuse », mais nombreuse comme on n'en avait plus vu depuis bien des années (150 membres masculins)<sup>182</sup>. Manifestement la polémique publique a ravivé l'intérêt et les enjeux de l'UIPG aux yeux de ses membres. Quelque temps plus tard, la SPR refuse la publication du rapport Tissot pour le congrès de 1928 sous le prétexte, évidemment fallacieux, que celui-ci n'a que peu de rapport avec les questions étudiées au congrès<sup>183</sup>. Décidément l'affaire a fait trop de bruit<sup>184</sup>.

---

<sup>179</sup> W. Mentha, « Rapport sur l'école et la Paix », in UIPG, *Procès-verbaux des assemblées*, 24 février 1927, CRIÉE Fonds UIPG n°7626/4, pp. 102-103.

<sup>180</sup> D'ailleurs, les membres du comité portent de tels espoirs dans cette proposition sur le désarmement qu'ils escomptent toucher directement le Conseil fédéral à travers l'audience du congrès (UIPG, *Procès-verbaux des assemblées*, 8 décembre 1927, CRIÉE Fonds UIPG n°7626/4, pp. 120).

<sup>181</sup> *La Suisse*, 6 janvier 1928.

<sup>182</sup> UIPG, *Procès-verbaux des assemblées*, 26 janvier 1928, CRIÉE Fonds UIPG n°7626/4, pp. 127-128.

<sup>183</sup> UIPG, *Procès-verbaux des assemblées*, 1<sup>er</sup> mars 1928, CRIÉE Fonds UIPG n°7626/4, pp. 134-135.

<sup>184</sup> Cf. Albert Claret, *UIPG Rapport 1927*, Genève, 1928, CRIÉE Fonds UIPG n°8328, p. 9. Seul le rapport de Mentha est cité dans le rapport de synthèse sur la question mise à l'étude pour le congrès qui se déroule au début de l'été 1928 à Porrentruy. Au nom du pacifisme, la majorité des instituteurs dénoncent le concept de race et l'idéologie communiste (bolchevique) comme fauteurs de guerres (*XXII<sup>e</sup> congrès de la Société pédagogique de la Suisse romande. Rapport sur les deux questions mises à l'étude*, Porrentruy, Imprimerie le Jura, 1928, pp. 89-140). En outre, les Genevois vécurent un congrès relativement « hostile » à leur égard suite au caractère radical de leurs thèses antimilitaristes. Sur le plan local, le comité de l'UIPG section des Messieurs demande à « ses membres [de] renoncer à prendre la parole dans certaines manifestations où ils

De toute évidence, les débats sur le pacifisme ont amené l'UIPG à déborder malgré elle sur le terrain de la politique. Cet épisode montre bien que pour garantir l'union de l'Union, il reste nécessaire que « les convictions politiques et religieuses soient respectées »<sup>185</sup>. L'union du corps enseignant primaire et donc la légitimité de l'Union à le représenter sont à ce prix, même si tous, ou presque, souscrivent au pacifisme ambiant dans la corporation<sup>186</sup>.

#### *Le recul de la « situation matérielle » de l'instituteur*

Toujours au sortir de la « Der des ders », les questions relatives aux salaires, aux retraites et au recrutement<sup>187</sup> prennent une acuité encore jamais atteinte pour le corps enseignant primaire. Durant la guerre déjà, le problème du renchérissement du coût de la vie (inflation)<sup>188</sup> devient une priorité de l'UIPG, d'abord pour les stagiaires et les sous-régents<sup>189</sup>, moins bien payés<sup>190</sup>. Les deux dernières années de la guerre voient cependant la promotion d'un nombre important de sous-régents au statut de régent. Puis le problème du renchérissement s'étend rapidement aux régents eux-mêmes<sup>191</sup> car si les traitements sont restés bloqués pendant toute la guerre, les prix, eux, ont été multipliés par plus de deux en cinq ans (1914-1919). Il en résulte une demande de revalorisation salariale soutenue par l'ensemble du corps enseignant primaire<sup>192</sup>. Dès lors, les consultations, les rencontres et les négociations avec les autorités politiques (Conseil d'Etat) se multiplient et deviennent quasi permanentes.

Les représentants de l'Union doivent par ailleurs modérer les ardeurs revendicatrices des membres afin de ne pas se trouver face aux autorités avec des demandes irréalistes<sup>193</sup>. De son côté, le Conseil d'Etat, confronté à des difficultés financières croissantes, fait des concessions par petits bouts<sup>194</sup>, parfois nettement réduites par le

---

avaient pour mission de défendre le point de vue des partisans ou des adversaires du désarmement de la Suisse », afin de faire « passer l'intérêt de l'Union avant leurs sympathies personnelles » (Fernand Quiblier, président, *Rapport du président sur l'exercice 1928*, UIPG section des Messieurs, Genève, 1929, CRIÉE Fonds UIPG n°8328, pp. 10, 22).

<sup>185</sup> UIPG, *Procès-verbaux des assemblées*, 1<sup>er</sup> mars 1928, CRIÉE Fonds UIPG n°7626/4, p. 130.

<sup>186</sup> En 1927 pour officialiser son engagement internationaliste, « le comité décide d'adhérer à la Fédération internationale des Instituteurs » (UIPG, *Procès-verbaux des assemblées*, 11 mai 1927, CRIÉE Fonds UIPG n°7626/4, p. 94).

<sup>187</sup> En ces temps difficiles, des inquiétudes commencent à se manifester à l'UIPG quant aux risques d'une concurrence exercée par des enseignants venant d'autres cantons, en cas de reconnaissance d'« équivalence des brevets pédagogiques en Suisse romande » (UIPG, *Procès-verbaux des assemblées*, Genève, 18 avril 1918, CRIÉE Fonds UIPG n° 7626/3, pp. 17-18).

<sup>188</sup> L'une des conséquences les plus directes de cette inflation pour les enseignants de la zone urbaine et majoritaire est la rapide montée du prix des loyers, ceux-ci étant déjà traditionnellement élevés en ville (UIPG, *Procès-verbaux des assemblées*, Genève, 26 avril 1917, CRIÉE Fonds UIPG n° 7626/2, pp. 229-230).

<sup>189</sup> UIPG, *Procès-verbaux des assemblées*, Genève, 25 mai 1916, CRIÉE Fonds UIPG n° 7626/2, p. 188.

<sup>190</sup> Un sous-régent gagne alors environ la moitié du maximum du traitement d'un régent.

<sup>191</sup> UIPG, *Procès-verbaux des assemblées*, Genève, 19 octobre 1916, CRIÉE Fonds UIPG n° 7626/2, pp. 194-195.

<sup>192</sup> Une pétition pour une « allocation pour renchérissement de la vie » réunit 392 signatures des membres de la profession fin 1916 (UIPG, *Procès-verbaux des assemblées*, Genève, 23 novembre 1916, CRIÉE Fonds UIPG n° 7626/2, p. 197).

<sup>193</sup> UIPG, *Procès-verbaux des assemblées*, Genève, 24 avril 1919, CRIÉE Fonds UIPG n° 7626/3, p. 85.

<sup>194</sup> Dans la définition des allocations, les bénéficiaires doivent satisfaire à un certain nombre de conditions comme être mariés plutôt que célibataires, ou encore que les deux époux soient fonctionnaires (UIPG, *Procès-verbaux des assemblées*, Genève, 28 juin 1917, CRIÉE Fonds UIPG n° 7626/2, p. 243). Par ailleurs, cette dernière discrimination revient au premier plan dans le courant des années 1920.

Grand Conseil<sup>195</sup>. Quant aux tractations concernant la Caisse de prévoyance des instituteurs, elles portent essentiellement sur des questions liées à la pérennité du versement de pensions par l'obtention de la garantie individuelle de l'Etat – toujours sur le modèle de la caisse des enseignants du secondaire – et le maintien des prestations à un niveau considéré comme suffisant pour vivre décemment<sup>196</sup>.

Dans la négociation avec les autorités politiques sur la revalorisation des salaires pour compenser les effets du renchérissement, dont les fonctionnaires souffrent beaucoup plus fortement du fait du blocage de leurs salaires<sup>197</sup>, la section des Dames de l'UIPG engage de son côté la lutte pour l'obtention de l'égalité de traitement avec les Messieurs. Du fait de la guerre et de leur « patriotisme », les institutrices ne revendiquent pas immédiatement l'égalité des traitements, bien qu'elles déclarent que cela soit le but visé par leurs démarches. En revanche, elles se refusent énergiquement à toute augmentation de l'écart entre hommes et femmes et elles dénoncent le fait que les femmes restent nettement plus longtemps que les hommes dans des statuts inférieurs (stagiaires, sous-régentes) pour un travail qui peut être équivalent<sup>198</sup>. Malgré le fait souligné par le conseiller d'Etat radical en charge du DIP, William Rosier, qu'une demande commune aux deux sections aurait plus de poids face au Conseil d'Etat<sup>199</sup>, la section des femmes décide de faire cavalier seul afin « de supprimer la différence des traitements » entre les sexes<sup>200</sup>. Or cette revendication trouve des échos favorables auprès des députés socialistes du Grand Conseil<sup>201</sup>. Finalement, l'égalité de traitement entre instituteurs et institutrices est votée, fin 1919, par un pouvoir législatif marqué par la montée en puissance des socialistes (passant entre 1916 et 1919 de 11 à 27 sièges sur 100) et qui adopte simultanément une revalorisation générale des traitements<sup>202</sup>. La section des Dames a donc obtenu gain de cause, mais pendant des années, nombre d'hommes lui en garderont rancune au grief que cette égalisation affaiblit le statut du métier<sup>203</sup> et qu'elle a été réalisée au détriment de la rémunération des stagiaires et des sous-régents<sup>204</sup>.

Le statut des stagiaires et des sous-régents ainsi que les procédures et les délais de passage d'un statut à un autre jusqu'à la nomination comme régent constituent le second

---

<sup>195</sup> Ainsi, fin 1919, la proposition d'allocation de loyer pour les instituteurs de la ville et de la banlieue est transformée par le Grand Conseil en allocation aux seuls chefs de famille (UIPG, *Procès-verbaux des assemblées*, Genève, 11 décembre 1919, CRIÉE Fonds UIPG n° 7626/3, p. 123).

<sup>196</sup> Cf. UIPG, *Procès-verbaux des assemblées*, Genève, 15 mars 1917, CRIÉE Fonds UIPG n° 7626/2, pp. 216-220 ; UIPG, *Procès-verbaux des assemblées*, Genève, 18 avril 1918, CRIÉE Fonds UIPG n° 7626/3, pp. 21-23 ; UIPG, *Procès-verbaux des assemblées*, Genève, 24 avril 1919, CRIÉE Fonds UIPG n° 7626/3, p. 84

<sup>197</sup> En effet, le pouvoir d'achat des fonctionnaires s'est littéralement effondré du fait que la guerre a tout à la fois réduit les recettes de l'Etat, ce qui a provoqué le blocage des salaires pendant quatre ans, et lancé un cycle d'inflation de grande envergure. Une revalorisation importante dès la fin de la guerre devient donc inévitable. En France, on observe les mêmes mécanismes (cf. Thomas Piketty, *Les hauts revenus en France au XX<sup>e</sup> siècle. Inégalités et redistributions, 1901-1998*, Paris, Grasset, 2001, pp. 190-192).

<sup>198</sup> UIPG Dames, *Mémoire sur la situation matérielle du corps enseignant primaire féminin*, Genève, 1917, AEG DIP 1985 va 5.3.89.

<sup>199</sup> UIPG, *Procès-verbaux des assemblées*, Genève, 15 mars 1917, CRIÉE Fonds UIPG n° 7626/2, p. 215-216.

<sup>200</sup> UIPG, *Procès-verbaux des assemblées*, Genève, 26 avril 1917, CRIÉE Fonds UIPG n° 7626/2, p. 231.

<sup>201</sup> Auprès notamment du leader socialiste Emile Nicolet (UIPG, *Procès-verbaux des assemblées*, Genève, 31 mai 1917, CRIÉE Fonds UIPG n° 7626/2, pp. 239-240).

<sup>202</sup> Cf. article 72, « Loi modifiant quelques articles de loi sur l'Instruction publique (5.11.1919) », in *Recueil authentique des lois et actes du gouvernement de la République et Canton de Genève*, tome CV (1919), Genève, Imprimerie nationale, 1919, pp. 850-851.

<sup>203</sup> UIPG, *Procès-verbaux des assemblées*, Genève, 30 septembre 1923, CRIÉE Fonds UIPG n° 7626/3, p. 279.

<sup>204</sup> UIPG, *Procès-verbaux des assemblées*, Genève, 22 janvier 1920, CRIÉE Fonds UIPG n° 7626/3, p. 133.

problème largement traité par l'UIPG. Outre les considérations salariales, c'est avant tout une codification des règles de promotion que tente d'obtenir l'Union, face à la tendance persistante de maintenir pour des « raisons budgétaires » des stagiaires, mais surtout des sous-régents, dans leur statut alors qu'ils effectuent un travail équivalent à celui des régents nommés. Comme la loi sur l'Instruction publique, révisée en 1911, limite cette durée à 5 ans (art. 66), l'Union propose de raccourcir ce délai à 3 ans<sup>205</sup> ainsi que la régularisation immédiate des titulaires de classes<sup>206</sup>. Elle obtient satisfaction (1917)<sup>207</sup>. En l'occurrence, ce sont encore et toujours les communes qui sont visées par ces revendications<sup>208</sup>. En 1919, la pugnacité de l'UIPG et de son comité est récompensée par la suppression de l'obligation faite aux communes de participer au traitement des enseignants primaires, avec comme contrepartie la réduction de leurs droits dans la procédure de nomination<sup>209</sup>.

La guerre et sa sortie sont une période nettement plus difficile pour les enseignants primaires. A l'amélioration du statut caractéristique des années d'avant-guerre succède avant tout sa défense<sup>210</sup>, malgré quelques succès. Quant aux pratiques d'action, elles restent les mêmes depuis la fondation de l'UIPG, c'est-à-dire la négociation avec le Conseil d'Etat, doublée d'un travail de lobbying électoral envers les députés radicaux et socialistes du Grand Conseil<sup>211</sup>. Ces modalités d'action ont été relativement efficaces parce que la majorité gouvernementale radicale-socialiste est favorable au rôle de l'Etat et à sa clientèle politique que constituent les fonctionnaires. Ainsi, le conseiller d'Etat radical William Rosier appuie généralement les revendications modérées de l'Union. Cependant, l'usage de la grève, voire sa simple mention, reste totalement inconcevable, tout comme le combat politique qui lui est obligatoirement associé dans l'esprit des instituteurs. Ce sont ces impensés volontaires des modalités d'action de l'UIPG qui font échouer les alliances temporairement établies avec d'autres corps de fonctionnaires, comme dans le cas de l'Union locale du personnel à traitement fixe (1918-1919). Pourtant, la fin de la guerre n'apporte aucun vrai répit. Au contraire, la crise économique de 1921-1923 et l'état déplorable des finances publiques aggravent dramatiquement la situation des salariés de l'Etat cantonal.

---

<sup>205</sup> UIPG, *Procès-verbaux des assemblées*, Genève, 22 février 1917, CRIÉE Fonds UIPG n° 7626/2, pp. 211-213.

<sup>206</sup> *Ibid.*, pp. 227-228.

<sup>207</sup> Ainsi, tous les sous-régents nommés depuis « trois ans ou plus reçurent leur nomination de régent » (Charles Gaudin, président de l'UIPG, *Rapport sur l'exercice 1917*, Genève, 1918, CRIÉE Fonds UIPG, p. 4), soit environ un peu plus d'une quarantaine d'hommes et de femmes.

<sup>208</sup> Il est vrai que les autorités communales, sous prétexte de payer pour partie le salaire des enseignants primaires, se livrent à des pratiques pour le moins curieuses, à l'exemple de Cartigny qui, « ayant à repourvoir son poste de régent, a décidé de prendre à l'essai, six mois chacun, deux sous-régents » (UIPG, *Procès-verbaux des assemblées*, Genève, 30 mai 1918, CRIÉE Fonds UIPG n° 7626/3, p. 25).

<sup>209</sup> La modification de l'article 66 sur le mode de nomination ne laisse plus qu'un seul représentant de la commune dans la commission d'enquête (« Loi modifiant les droits et obligations des communes fixés par la loi sur l'Instruction publique (11.10.1919) », in *Recueil authentique des lois et actes du gouvernement de la République et Canton de Genève*, tome CV (1919), Genève, Imprimerie nationale, 1919, p. 729).

<sup>210</sup> D'ailleurs les difficultés du moment font relire de manière pessimiste le passé de la corporation et voir l'importante revalorisation des salaires obtenue en 1919 comme un simple acte d'équité : « Après avoir été exploités depuis la naissance de l'école [sic], les instituteurs obtinrent qu'on reconnût leurs responsabilités et leurs peines » (Edouard Laravoire, président UIPG, *Rapport 1922, section Messieurs*, Genève, 1923, CRIÉE Fonds UIPG n°8328, p. 5).

<sup>211</sup> Chacun des membres ayant bien évidemment la liberté de s'adresser « [aux] députés de leur parti » pour faire valoir la cause des instituteurs (cf. Fernand Quiblier, président, *Rapport du président sur l'exercice 1928, UIPG section des Messieurs*, Genève, 1929, CRIÉE Fonds UIPG n°8328, p. 9).

Un système fiscal obsolète et le recours massif à l'emprunt de la part des gouvernements radicaux durant la guerre pour satisfaire un certain nombre de revendications sociales se cumulent avec les effets de la crise économique à partir de 1921 (chômage et baisse des recettes fiscales). Comme, autant les conservateurs (démocrates), au gouvernement depuis fin 1918, que les radicaux répugnent à la fiscalité directe, la situation financière de l'Etat continue de s'aggraver malgré l'introduction d'un impôt supplémentaire sur la fortune en 1920. « Aussi l'agitation des milieux immobiliers, qui ont fait les frais du nouvel impôt sur la fortune, et la lenteur avec laquelle les affaires reprennent, incitent les démocrates à proposer, en 1921, la refonte complète du système fiscal et l'établissement d'un impôt global et progressif sur les revenus »<sup>212</sup>. Mais avant que cette réforme décisive soit acceptée en votation populaire au printemps 1923, les traitements des fonctionnaires deviennent la cible de mesures de réduction des dépenses.

A l'automne 1922, un projet de loi du Conseil d'Etat à majorité démocrate cherche à compresser les dépenses. Les enseignants primaires, comme les autres fonctionnaires, sont les premiers concernés par des mesures qui touchent d'abord les salaires, par leur réduction, puis les retraites, par l'avancement de la limite d'âge. La première réaction de l'UIPG est de considérer « ce projet comme inacceptable car il atteint les traitements minimum, les stagiaires et les sous-régents »<sup>213</sup>. C'est à ce moment que commence à germer l'idée d'un possible recours légal au Tribunal fédéral pour parer à ces attaques contre les droits acquis des enseignants. Cependant, l'aboutissement de la réforme du régime fiscal cantonal suspend de fait le projet du Conseil d'Etat. Mais en juillet 1923, la crise financière éclate suite au refus des banques de proroger les prêts faits à l'Etat. En situation de cessation de paiement, et en premier lieu du versement des traitements des fonctionnaires, le Conseil d'Etat accepte de faire de nouvelles promesses d'économie en échange du renouvellement des rescriptions<sup>214</sup> par les banques.

La crise de l'été 1923 relance évidemment le projet de réduction des traitements des fonctionnaires, ne serait-ce que parce que ces traitements constituent l'un des postes de dépenses les plus importants du budget, spécialement au DIP<sup>215</sup>. Le ressentiment envers les milieux financiers genevois est fort dans les rangs de l'UIPG et l'on évoque la « dictature des banques » à l'origine du paiement différé des salaires et de l'imposition « d'économies discutables ». Le comité se voit reproché un manque de réaction notamment à l'encontre de la presse conservatrice hostile aux fonctionnaires qui, par exemple, exagère délibérément les montants de leurs rémunérations<sup>216</sup>. Cette fois, le recours au Tribunal fédéral se dessine très nettement<sup>217</sup>. Le comité s'adjoint les conseils d'un avocat pour étudier les possibilités de recours<sup>218</sup>. Parallèlement, il est décidé de mener une « campagne de presse », à laquelle le comité tente de faire participer les

---

<sup>212</sup> Jean-Claude Favez & Claude Raffestin, « De la Genève radicale à la cité internationale », in Paul Guichonnet (éd.), *Histoire de Genève*, Genève-Lausanne, 1974, p. 342.

<sup>213</sup> UIPG, *Procès-verbaux des assemblées*, Genève, 26 octobre 1922, CRIÉE Fonds UIPG n° 7626/3, p. 245.

<sup>214</sup> Bons et billets à ordre des cantons et des communes d'une certaine durée. Les pouvoirs publics utilisent les rescriptions pour se procurer des ressources financières momentanées (cf. Jean-Claude Favez & Claude Raffestin, « De la Genève radicale à la cité internationale », in Paul Guichonnet (éd.), *Histoire de Genève*, Genève-Lausanne, 1974, p. 342).

<sup>215</sup> Ainsi, entre 1920 et 1925, les salaires des enseignants et des stagiaires représentent plus de 90% des dépenses d'exploitation de l'enseignement primaire (cf. infra partie VI, chapitre 21).

<sup>216</sup> « Lettre de l'UIPG », *La Suisse*, 26 septembre 1923.

<sup>217</sup> UIPG, *Procès-verbaux des assemblées*, Genève, 3 septembre 1923, CRIÉE Fonds UIPG n° 7626/3, pp. 277-279.

<sup>218</sup> Cf. Edouard Laravoire, président UIPG, *Rapport 1923*, Genève, 1924, CRIÉE Fonds UIPG n°8328, pp. 4-5.

milieux de l'Institut J.-J. Rousseau (Pierre Bovet, Adolphe Ferrière), et d'intensifier les contacts avec les députés du Grand Conseil pour mieux faire valoir la situation des enseignants primaires<sup>219</sup>. En revanche, la proposition de réunir la section des Dames à celle des Messieurs pour faire front commun est refusée par les instituteurs, à une faible majorité il est vrai. Les frustrations provoquées par l'égalisation des traitements en 1919 sont encore manifestement trop vives<sup>220</sup>.

Le deuxième volet des mesures d'économie concernant l'avancement de la limite d'âge de la mise à la retraite apparaît comme beaucoup plus acceptable pour l'UIPG, mais au prix de conditions correctes de départ (indemnités et pensions)<sup>221</sup>. En dépit d'une certaine inquiétude quant à la capacité de la caisse de retraite à supporter soudainement une augmentation du nombre de retraités, l'argument qui contribue largement à rendre acceptable cette disposition est celui qui fait valoir que les « jeunes [stagiaires et sous-régents] sont dans une impasse dont ils ne pourront sortir que par un acte d'abnégation des plus anciens »<sup>222</sup>. En effet, le recul démographique réduit les possibilités de nomination et prolonge, pour un nombre important de stagiaires formés et sous-régents, la précarité de leurs statuts et de leurs revenus.

Au mois d'octobre 1923, les mesures d'économies sont votées par le Grand Conseil : c'est tout d'abord l'âge de la retraite qui est avancé à 60 ans au lieu de 65 pour les enseignants primaires, avec 70% du salaire pour trente années de cotisation<sup>223</sup> ; s'y ajoute la réduction de 10% des traitements de plus de 3'500 francs annuels, soit moins que les 15% proposés initialement par le Conseil d'Etat, réduction valable pour une durée de trois ans (1924-1926)<sup>224</sup>. Mais les sacrifices exigés dépassent largement ceux que l'UIPG se dit prête à consentir pendant les négociations entre le Cartel des fonctionnaires, le Conseil d'Etat et la commission des traitements du Grand Conseil<sup>225</sup>. A l'instar des autres corps de fonctionnaires, y compris des enseignants secondaires, les arguments de l'Union ne pèsent par lourds face aux impératifs de compression des dépenses dus à l'extrême gravité de la situation financière de l'Etat.

En emboîtant le pas aux enseignants du Collège et après avoir pris le conseil d'un avocat<sup>226</sup>, l'UIPG décide alors de réagir sur la diminution des traitements en usant de la

---

<sup>219</sup> Ces diverses initiatives n'empêchent cependant pas le Grand Conseil de voter peu après la suppression d'une série d'allocations supplémentaires versées aux enseignants primaires des classes spéciales, des classes rurales, etc. (« Loi modifiant la Loi sur l'Instruction publique (indemnités spéciales aux régents) (29.09.1923) », in *Recueil authentique des lois et actes du gouvernement de la République et Canton de Genève*, tome CIX (1923), Genève, Imprimerie nationale, 1924, pp. 368-369.

<sup>220</sup> UIPG, *Procès-verbaux des assemblées*, Genève, 17 septembre 1923, CRIÉE Fonds UIPG n° 7626/3, pp. 281-284.

<sup>221</sup> UIPG, *Procès-verbaux des assemblées*, Genève, 2 octobre 1923, CRIÉE Fonds UIPG n° 7626/3, p. 290.

<sup>222</sup> UIPG, *Procès-verbaux des assemblées*, Genève, 24 septembre 1923, CRIÉE Fonds UIPG n° 7626/3, p. 288.

<sup>223</sup> Cf. « Loi relative à une limite d'âge dans l'enseignement primaire et secondaire (6.10.1923) », in *Recueil authentique des lois et actes du gouvernement de la République et Canton de Genève*, tome CIX (1923), Genève, Imprimerie nationale, 1924, pp. 397-398.

<sup>224</sup> Cf. « Loi sur la réduction des traitements (31.10.1923) », in *Recueil authentique des lois et actes du gouvernement de la République et Canton de Genève*, tome CIX (1923), Genève, Imprimerie nationale, 1924, pp. 334-336.

<sup>225</sup> Lors de l'assemblée du 2 octobre 1923, la majorité des membres présents (100) de l'UIPG accepte un « prélèvement temporaire et provisoire (2 ans) » au taux de 8%, mais en sont exonérés les célibataires gagnant jusqu'à 4'000.- francs annuels, les couples mariés gagnant jusqu'à 5'000.- francs, plus 500.- francs par enfant mineur (UIPG, *Procès-verbaux des assemblées*, Genève, 2 octobre 1923, CRIÉE Fonds UIPG n° 7626/3, p. 290bis.

<sup>226</sup> « Exposé de Maître Haissly et discussion », in UIPG, *Procès-verbaux des assemblées*, Genève, 9 novembre 1923, CRIÉE Fonds UIPG n° 7626/3, annexe de sept pages.



voie légale<sup>227</sup>. C'est ainsi qu'une assemblée générale vote à l'unanimité des membres présents (60) une action de « recours de droit public contre les lois de la limite d'âge [de la mise à la retraite] et des rayons [allocations de logement versées au instituteurs de la banlieue et de la campagne] » au Tribunal fédéral. Ce recours pour « inconstitutionnalité » ne porte que sur les suppressions définitives de droits et non sur la réduction temporaire des traitements qui, elle, semble n'avoir que peu de chance de pouvoir être mise en cause. Quelques mois plus tard, le Tribunal fédéral déboute effectivement l'UIPG de ses demandes et il reconnaît plus généralement la légitimité d'une réduction des traitements des fonctionnaires, mais pas « trop brutalement » et obligatoirement motivée « par l'intérêt public »<sup>228</sup>. Des considérants qui laissent en fin de compte une très grande marge de manœuvre au gouvernement cantonal (Conseil d'Etat).

Outre le préjudice financier, c'est le préjudice moral de cette bataille sur les salaires et les retraites qui affecte le plus durement le corps des enseignants primaires. Jusqu'alors la négociation faite de compromis avait pour l'essentiel prévalu dans les rapports avec les autorités politiques. Or, pour la première fois, il y a eu confrontation, bien que le conseiller d'Etat Alfred Mussard, démocrate en charge du DIP, soit plutôt bien disposé à l'égard des instituteurs. Les attaques de la presse<sup>229</sup> et des politiciens bourgeois et conservateurs contre l'ensemble des fonctionnaires ont visiblement atteint moralement ces instituteurs souvent militants, patriotes, et largement acquis à la nécessité d'une puissance publique capable de garantir la défense de l'intérêt général :

On a préféré s'en prendre aux fonctionnaires. On a fait naître dans le public un esprit de méfiance vis-à-vis du fonctionnaire en le faisant passer comme un contribuable qui a la sécurité du lendemain et de gros traitements. On trouve cet esprit surtout dans les séances du Grand Conseil<sup>230</sup>.

Indéniablement, un sentiment d'injustice prévaut parmi les membres de l'UIPG. A l'amertume succède une certaine méfiance à l'égard des instances politiques, surtout que les élections de novembre 1923 ont vu entrer en force au Grand Conseil un nouveau parti conservateur et fortement anti-étatique : l'Union de Défense Economique (UDE)<sup>231</sup>. Pour contrer la menace latente, le comité obtient « que l'UIPG soit

---

<sup>227</sup> UIPG, *Procès-verbaux des assemblées*, Genève, 22 décembre 1923, CRIÉE Fonds UIPG n° 7626/3, pp. 299-300.

<sup>228</sup> UIPG, *Procès-verbaux des assemblées*, Genève, 2 juin 1924, CRIÉE Fonds UIPG n° 7626/4, p. 14.

<sup>229</sup> Notamment une chronique d'opinion intitulée « Voyage au pays du budget » paraît quasi quotidiennement dans le quotidien *La Suisse* en septembre-octobre 1923 et mène campagne sur la nécessité de « désétatiser ». A ce titre, les enseignants primaires sont régulièrement pris à partie. Albert Malche (*La Suisse*, 5 septembre 1923) et Emmanuel Duvillard (*La Suisse*, 9 septembre 1923) tentent de défendre quelque peu la corporation dans les colonnes même du journal.

<sup>230</sup> « Exposé de Maître Haissly et discussion », in UIPG, *Procès-verbaux des assemblées*, Genève, 9 novembre 1923, CRIÉE Fonds UIPG n° 7626/3, annexe, p. 1.

<sup>231</sup> L'UDE veut lutter à la fois contre le socialisme et « l'étatisme » parce que ses membres sont farouchement attachés à la propriété privée et à l'initiative individuelle. Provoquée par la crise de 1923, la naissance de l'UDE concrétise politiquement la rupture entre les classes moyennes traditionnelles du commerce, de la petite et moyenne entreprise et de l'artisanat et les classes dirigeantes de la grande entreprise et de la finance, dont le parti commun jusque-là a été le parti démocrate. Si les valeurs morales servent de socle idéologique au parti, ses objectifs apparaissent vite comme contradictoires. En effet, l'UDE réclame à la fois l'aide de l'Etat contre la concentration du capital provoquant le risque de prolétarianisation de sa clientèle politique et rejette l'intervention de ce même Etat dans l'économie (cf. Jean-Claude Favez & Claude Raffestin, « De la Genève radicale à la cité internationale », in Paul Guichonnet

représentée dans les entretiens que l'UDE a avec certains groupements professionnels » afin d'y défendre son point de vue. Malgré les paroles plutôt apaisantes des dirigeants du nouveau parti, le point le plus crucial soulevé par l'UDE concerne la suppression de la nomination à durée indéterminée des fonctionnaires, pour la remplacer par une « nomination à terme ». Le but de l'UDE étant de réduire le nombre de fonctionnaires et d'introduire, par la facilitation des licenciements, une plus grande flexibilité dans la gestion du personnel de l'Etat. Non seulement l'UIPG récuse l'argument qu'il y aurait surnombre d'enseignants primaires – les surnuméraires étant nécessaires pour assurer les remplacements – mais surtout elle comprend « le danger imminent que la nomination à terme ferait courir au corps enseignant, elle lui enlèverait toute indépendance »<sup>232</sup>. Si un tel projet s'impose, c'en est fait de l'autonomie professionnelle de l'instituteur, dont la première condition réside bien dans son statut légal lui assurant la garantie de l'emploi. Avant l'été 1924, la pression apparaît suffisamment forte de la part de la coalition de l'UDE et du parti démocrate pour que le conseiller d'Etat démocrate Alfred Mussard concocte un « projet de statut du corps enseignant » qui, bien qu'il prétende y être opposé à titre personnel, propose la nomination à terme (pour 6 ans) des enseignants primaires et secondaires (art. 6). Autre problème, le projet exigeant de manière univoque la possession d'un titre universitaire pour l'engagement dans l'enseignement secondaire (art. 5), une telle disposition fermerait d'office une voie de promotion possible pour les enseignants primaires, qui, rappelle-t-on alors, « ont fait d'excellent maîtres au Collège ou à l'Ecole professionnelle ». Enfin, malgré quelques critères énoncés uniquement à des fins de gestion de ressources (art. 10) et une voie de recours (art. 13), ce nouveau statut est inacceptable pour l'UIPG car « il instaurerait pour les fonctionnaires une instabilité qui serait extrêmement préjudiciable à l'enseignant »<sup>233</sup>.

A l'automne 1924, la menace se précise puisque le projet de loi du Conseil d'Etat est présenté devant le Grand Conseil avec le soutien explicite de l'UDE<sup>234</sup>. Hormis quelques petites modifications, les mesures préconisées portent toujours atteinte aux acquis fondamentaux du statut car tant « la nomination à terme » (avec « une commission de recours ») que « le congé forcé » sont maintenus<sup>235</sup>. Cependant, l'arrivée du premier conseiller d'Etat socialiste au DIP, André Oltramare, suite aux élections de fin 1924, conduit au retrait du projet sous les arguments que, d'une part, la nomination à terme ne garantit pas une plus grande souplesse de licenciement sur le plan juridique et que, d'autre part, au cas où « une série de nominations [arriveraient] à échéance simultanément » et qu'on refuse certaines d'entre elles, « la question d'une intervention politique pourrait se poser devant l'opinion publique ». La question du risque d'arbitraire

---

(éd.), *Histoire de Genève*, Genève-Lausanne, 1974, p. 343 ; cf. Youssef Cassis, *L'Union de défense économique : Genève, 1923-1932*, mémoire de licence en histoire contemporaine, Université de Genève, 1974).

<sup>232</sup> D'après une enquête menée par Robert Dottrens au début 1924 : « le surnombre des fonctionnaires n'est pas très considérable. En comptant en moyenne 30 élèves par classe urbaine normale, 25 par classe rurale, 15 par classe faible, et 12 par classe anormale, on constate qu'il y aurait 16 classes à supprimer. Sur 604 titulaires [y compris les enseignements enfantin et secondaire rural] il y a 50 fonctionnaires en trop – mais ce battement est nécessaire pour les nombreuses suppléances » (UIPG, *Procès-verbaux des assemblées*, Genève, 21 février 1924, CRIÉE Fonds UIPG n° 7626/4, pp. 5-6).

<sup>233</sup> UIPG, *Procès-verbaux des assemblées*, Genève, 13 juin 1924, CRIÉE Fonds UIPG n° 7626/4, pp 18-19.

<sup>234</sup> Edmond Turrettini, le ténor de l'UDE (qui sera conseiller d'Etat de 1926 à 1933), réclame en outre le principe de la « permutation » pour le corps enseignant primaire et secondaire au même titre que les fonctionnaires administratifs, soit le transfert selon les besoins des enseignants entre les ordres d'enseignement (*MGC*, 4 octobre 1924, pp. 1680-1681).

<sup>235</sup> UIPG, *Procès-verbaux des assemblées*, Genève, 16 octobre 1924, CRIÉE Fonds UIPG n° 7626/4, p. 22 ; cf. « Projet de loi relatif au statut du corps enseignant primaire et secondaire », *MGC*, 4 octobre 1924, pp. 542-550.

politique semble avoir convaincu. En outre, toutes les associations professionnelles des enseignants du primaire et du secondaire ont pris position contre la nomination à terme<sup>236</sup>.

Sur la décennie écoulée depuis le début de la Grande Guerre, ce projet est certainement celui qui a le plus tendu à remettre en cause l'autonomie professionnelle relative définie légalement (statut), dont jouit le corps enseignant primaire et sur laquelle l'UIPG veille jalousement depuis sa fondation. Bien que le projet ait finalement capoté, cet épisode est symptomatique du caractère défensif de l'action de l'UIPG<sup>237</sup> dans une situation socioéconomique mauvaise, ainsi que de la grande difficulté dans un tel contexte à promouvoir la position sociale de l'instituteur face à une population que celui-ci percevait alors comme « déjà très encline à [le] critiquer »<sup>238</sup>.

Les débats sur le type de nomination des fonctionnaires avaient pour but de créer les conditions d'une gestion du personnel qui puisse être au plus près des stricts besoins de l'Etat. Or, pour tous les acteurs ou presque, la situation commande de diminuer le nombre de fonctionnaires. Mais reste à résoudre deux questions interdépendantes : qui licencier et comment ? Il n'y a que les stagiaires de l'enseignement primaire qui osent encore réclamer l'appui de l'UIPG pour solliciter l'ouverture d'un nouveau concours de stage, « pour assurer les remplacements »<sup>239</sup>, alors que depuis deux ans le recrutement de nouveaux enseignants est suspendu. De son côté, l'Union défend une politique de recrutement malthusienne, qui accepte de fait la suspension du concours de stage (1923-1927), et vise à l'intégration progressive des sous-régents déjà en place par un accès au statut de régents au fil des départs « naturels » et selon l'ancienneté<sup>240</sup>. Cette situation de « pléthore » d'enseignants primaires est provoquée à la fois par la baisse significative de l'effectif des élèves dans les écoles primaires (due à la baisse démographique générale correspondante) et à la politique de recrutement à court terme en fonction de la simple variation du nombre d'élèves. Une gestion non prévisionnelle du personnel enseignant qui avait obligé le DIP à recruter au coup par coup durant les deux décennies précédentes, comme le montrent les fortes variations du nombre d'admissions à la formation d'enseignant primaire suite au concours de stage (Figure 11).

---

<sup>236</sup> Intervention d'André Oltramare, *MGC*, 24 janvier 1925, pp. 42-48.

<sup>237</sup> En 1926, le comité reconnaît de lui-même que son action n'a pu être que « défensive », malgré vingt-six réunions tenues durant l'année (Albert Claret, président, *Rapport UIPG 1926*, Genève, 1927, CRIÉE Fonds UIPG n°8328, p. 1).

<sup>238</sup> UIPG, *Procès-verbaux des assemblées*, Genève, 17 septembre 1925, CRIÉE Fonds UIPG n° 7626/4, p. 38.

<sup>239</sup> UIPG, *Procès-verbaux des assemblées*, Genève, 12 novembre 1925, CRIÉE Fonds UIPG n° 7626/4, p. 42.

<sup>240</sup> Une ligne plutôt difficile à tenir et à faire accepter car il semble que le DIP suive d'abord d'autres avis et qu'ainsi des stagiaires et des sous-régents soient promus en passant devant des collègues ayant plus d'ancienneté, ce qui provoque évidemment les protestations de l'UIPG (UIPG, *Procès-verbaux des assemblées*, Genève, 17 septembre 1925, CRIÉE Fonds UIPG n° 7626/4, pp. 37-41).

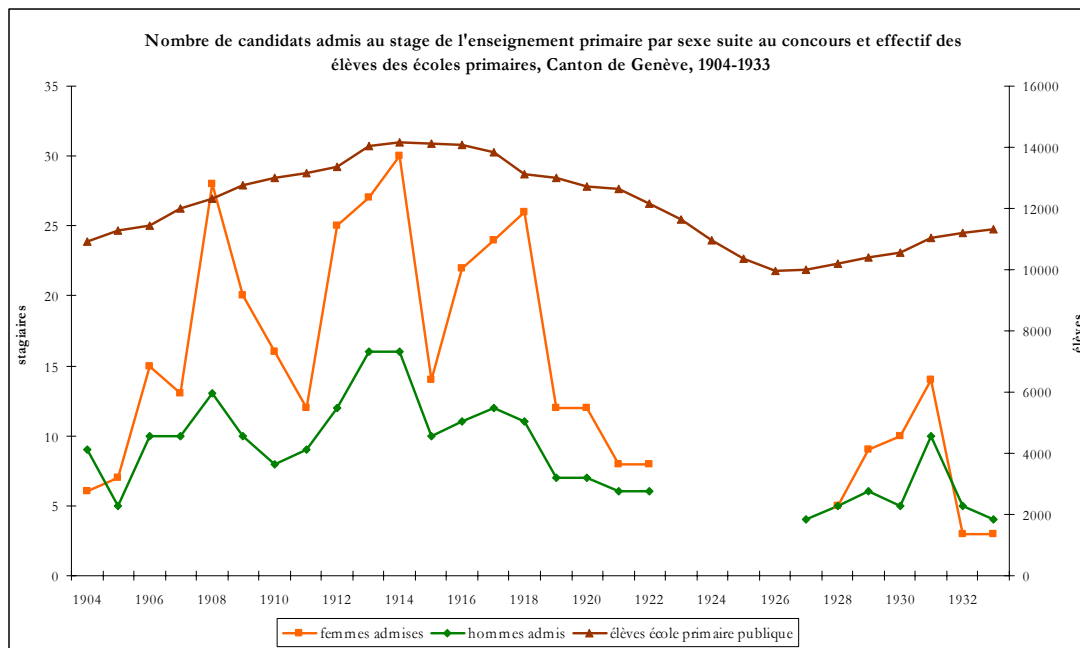


Figure 11<sup>241</sup>

Toujours dans cette perspective de réduction du personnel enseignant de l'école primaire, le conseiller d'Etat socialiste André Ultramare explore alors deux possibilités : la mise d'office à la retraite des femmes mariées à partir d'un certain âge et celle d'un traitement global pour les couples de fonctionnaires<sup>242</sup>. Mais ceci n'est pas nouveau. Ces idées s'inscrivent dans la continuité de l'abaissement de la limite d'âge décidée en 1923 pour les retraites. Bien entendu, l'UIPG est opposée à ces nouvelles mesures. Certains n'hésitent pas à rappeler qu'elles sont à leurs yeux la conséquence de l'égalité de traitement accordée aux femmes six ans auparavant<sup>243</sup>, selon l'idée logique que cette disposition égalitaire a fortement augmenté la masse salariale dans une profession où les femmes sont maintenant majoritaires. Pourtant, l'UIPG se rallie à l'idée dominante qu'il y a effectivement « pléthore d'enseignants », puis elle tente de la chiffrer afin de démontrer sa bonne foi envers l'effort général, et pour limiter la surenchère des réductions proposées<sup>244</sup>.

Au début de 1926, une offensive sur le moyen de réduire le nombre d'enseignants émanant de l'UDE oblige le Conseil d'Etat à prendre les devants et à présenter dans l'urgence un contre-projet. Trois jours avant l'ouverture du débat au Grand Conseil (17

<sup>241</sup> Source : *Registre des examens et concours de stagiaires des écoles primaires* [1900-1933] AEG DIP 1990 va 16.88.

<sup>242</sup> Soit pour les deux conjoints un salaire commun équivalent à un salaire d'enseignant secondaire auquel s'ajouterait 1'000.- francs d'indemnités (UIPG, *Procès-verbaux des assemblées*, Genève, 12 novembre 1925, CRIÉE Fonds UIPG n° 7626/4, p. 42).

<sup>243</sup> UIPG, *Procès-verbaux des assemblées*, Genève, 10 décembre 1925, CRIÉE Fonds UIPG n° 7626/4, p. 45.

<sup>244</sup> Robert Dottrens arrive à un décompte de 32 enseignants primaires et enfantins surnuméraires avec un taux de suppléance de 20% ou alors de « 59 fonctionnaires, avec un taux de 15% (projet Turrettini [UDE]) ». Mais ce dernier calcul table sur des classes de 35 à 40 élèves, contre la moyenne d'alors qui est en dessous des 30 élèves, ce qui pour les enseignants primaires « témoigne de [la part de] leur auteurs une complète ignorance des nécessités actuelles de l'enseignement et des règles d'hygiène les plus élémentaires » (UIPG, *Procès-verbaux des assemblées*, Genève, 4 mars 1926, CRIÉE Fonds UIPG n° 7626/4, p. 58-59). Au Grand Conseil, André Ultramare arrive à conserver pour le DIP la liberté administrative de la moyenne d'effectif par classe contre l'UDE qui veut la fixer dans la loi pour obliger à faire des économies (*MGC*, 20 mars 1926, pp. 379-380).

mars 1926), ce contre-projet est présenté à l'UIPG par le Conseil d'Etat, qui axe sa stratégie de réduction du personnel sur les femmes mariées, avec leur mise en disponibilité dès 40 ans et une mise à la retraite dès 50 ans. De son côté, la section des Dames fait une contre-proposition pour une mise en disponibilité à 50 ans (avec une indemnité égale à la pension de la retraite) et une mise à la retraite à 55 ans. La section des hommes se refuse à soutenir cette contre-proposition car ils craignent qu'elle ne satisfasse pas les députés en occasionnant des économies insuffisantes et qu'ensuite, ils s'en prennent aux stagiaires. Une certaine défiance durable s'installe entre l'UIPG et le conseiller d'Etat socialiste<sup>245</sup>. Ce dernier est, semble-t-il, excédé par les plaintes répétées du comité et il a alors aussi, en retour, des propos maladroits à l'encontre des enseignants en leur répondant qu'ils n'ont pas tant souffert du « vent des économies »<sup>246</sup>.

Dès l'ouverture du débat au Grand Conseil, le député démocrate Edouard Chapuisat et l'UDE Martin Naef attaquent le contre-projet du Conseil d'Etat défendu par André Oltramare. Ils le dénoncent comme une loi d'exception qui fait injustice aux femmes et ils y voient une attaque indirecte contre l'institution du mariage puisque les jeunes femmes engagées hésiteront dorénavant, selon eux, à se marier si leur carrière doit s'arrêter trop tôt<sup>247</sup>. Ce à quoi André Oltramare répond que le projet est nécessaire vu « la situation tragique du canton au point de vue financier » et que celle-ci « impose l'obligation de consentir certains sacrifices ». Mais surtout, le contre-projet est, selon lui, le plus juste socialement, dans la mesure où, sur le plan moral, il ne touche que des femmes mariées qui ont à s'occuper d'un foyer et, sur le plan matériel, il ne jette pas une famille dans la misère par la garantie du revenu du conjoint. En outre, cette solution épargne les plus jeunes qui, sinon, risquent de rejoindre les rangs des chômeurs déjà trop nombreux<sup>248</sup>. D'ailleurs, même Léon Nicole, le leader socialiste, soutient le projet et se range à l'avis majoritaire en admettant qu'il y a trop d'enseignants primaires<sup>249</sup>. Finalement, le Grand Conseil adopte les dispositions de la loi proposées par la section Dames de l'UIPG, à savoir une mise en disponibilité avec une pension équivalente à celle de la retraite à 50 ans et une mise à la retraite effective à 55 ans pour les régentes mariées des écoles primaires et enfantines<sup>250</sup>.

Quant aux effets de la loi votée, ils restent assez faibles puisque le nombre de départs volontaires et forcés atteint à peine le chiffre de quarante<sup>251</sup>. En outre, l'année 1926 s'achève dans la déception pour les instituteurs car, contre leurs espoirs<sup>252</sup>, la

---

<sup>245</sup> Pourtant à ses débuts, André Oltramare bénéficie d'un préjugé favorable en sa qualité de fondateur de la fondation « Pour l'Avenir », de socialiste modéré et parce qu'il propose un tout premier projet de réforme du statut de fonctionnaires qui contente l'UIPG (cf. Albert Claret, *Rapport 1925 UIPG*, Genève, 1926, CRIÉE Fonds UIPG n°8328, p. 3). Au demeurant, la détérioration de ces relations en dit long sur le climat très tendu de ces années.

<sup>246</sup> UIPG, *Procès-verbaux des assemblées*, Genève, 17 mars 1926, CRIÉE Fonds UIPG n° 7626/4, pp. 60-62.

<sup>247</sup> *MGC*, 20 mars 1926, pp. 374-377.

<sup>248</sup> *Ibid.*, pp. 380-381.

<sup>249</sup> *Ibid.*, p. 387.

<sup>250</sup> « Loi complétant la loi du 6 octobre 1923 relative à une limite d'âge dans l'enseignement primaire et secondaire (19.06.1926) », in *Recueil authentique des lois et actes du gouvernement de la République et Canton de Genève*, tome CXII (1926), Genève, Imprimerie nationale, 1927, pp. 94-98.

<sup>251</sup> André Oltramare avait annoncé aux députés du Grand Conseil que selon ses estimations ces mesures provoqueraient de 70 à 80 départs entre les deux ordres d'enseignement (primaire et secondaire). Parallèlement, certaines institutrices sont « reclassées » dans l'enseignement enfantin, suite à la diminution du nombre de classes primaires (*Bulletin officiel de l'enseignement primaire*, n°28, novembre 1926, p. 2).

<sup>252</sup> Ils espèrent surtout une inversion de tendance avec un compromis : « 10% pour [19]27, 8% pour [19]28 et 6% pour [19]29 » (UIPG, *Procès-verbaux des assemblées*, Genève, 8 décembre 1926, CRIÉE Fonds UIPG n° 7626/4, p. 79).

réduction de 10% de leur traitement est prorogée de trois ans<sup>253</sup>, cette mesure donnant à nouveau lieu, de la part de ses promoteurs, à « une campagne de presse active » contre les enseignants<sup>254</sup>. Mais avec le rétablissement des finances cantonales, le vent tourne quelque peu. En 1928 déjà, la retenue de 10% sur le salaire des fonctionnaires est ramenée à 6% sous la pression de la Fédération des fonctionnaires cantonaux et sa suppression est programmée pour 1930<sup>255</sup>.

Les mesures de réduction du personnel, en usant de l'abaissement des limites d'âge successives, obèrent davantage les ressources financières de la Caisse de prévoyance des fonctionnaires de l'enseignement primaire qui se trouve du coup en déficit récurrent, comme les autres caisses des fonctionnaires<sup>256</sup>. C'est pour tenter de résoudre ce problème structurel, aggravé par la très mauvaise situation économique et la diminution des ressources, qu'à partir de 1923 se dessine assez vite à travers une série d'expertises la nécessité d'une fusion des cinq caisses officielles du personnel de l'Etat<sup>257</sup>. La commission nommée en 1926 par le conseiller d'Etat démocrate Guillaume Pictet, « artisan du redressement financier »<sup>258</sup> de l'Etat, présente un projet de fusion des caisses qui conserve la garantie de l'Etat, établit une gestion paritaire, impose une élévation de la cotisation individuelle sur 35 ans et exige des « rappels de cotisation » pour résorber le déficit afin d'asseoir le pérennité financière de la nouvelle caisse. L'UIPG est globalement favorable à ce projet qui conserve l'essentiel des acquis et qui offre une solution aux problèmes de financement récurrents depuis 10 ans<sup>259</sup>. Ainsi, le principe d'une Caisse de prévoyance du personnel enseignant de l'Instruction publique et des fonctionnaires de l'Administration du Canton de Genève (CIA) « est accepté par le Conseil d'Etat, le 28 juin 1927, et par les assemblées générales des cinq caisses » au cours de l'été<sup>260</sup>. La loi est effectivement votée en 1928 et entre en vigueur au 1<sup>er</sup> janvier 1929<sup>261</sup>. Le déficit initial né de la fusion des caisses est ramené à 24 millions de francs,

---

<sup>253</sup> « Loi prorogeant la loi du 31 décembre 1923 pour la réduction des traitements (13.11.1926) », in *Recueil authentique des lois et actes du gouvernement de la République et Canton de Genève*, tome CXII (1926), Genève, Imprimerie nationale, 1927, pp. 174-175.

<sup>254</sup> « Rapport du président », UIPG, *Procès-verbaux des assemblées*, Genève, 27 janvier 1927, CRIÉE Fonds UIPG n° 7626/4, pp. 83-84. Avertie par la précédente expérience de la campagne de presse généralement hostile de 1923, l'UIPG répond en instituant une commission de presse pour suivre ces attaques et le cas échéant y répondre (Albert Claret, président, *Rapport UIPG 1926*, Genève, 1927, CRIÉE Fonds UIPG n°8328, p. 1).

<sup>255</sup> Fernand Quiblier, président, *Rapport du président sur l'exercice 1928*, UIPG section des Messieurs, Genève, 1929, CRIÉE Fonds UIPG n°8328, p. 8 ; *MGC*, 29 juin 1928, pp. 706-709.

<sup>256</sup> Au printemps 1927, ce déficit cumulé des caisses de prévoyance atteint le montant de 26 à 27 millions de francs.

<sup>257</sup> Cf. *Histoire de la CIA de 1929 à nos jours*, CIA, Genève, 2004, pp. 17-19.

<sup>258</sup> Jean-Claude Favez & Claude Raffestin, « De la Genève radicale à la cité internationale », in Paul Guichonnet (éd.), *Histoire de Genève*, Genève-Lausanne, 1974, p. 343.

<sup>259</sup> UIPG, *Procès-verbaux des assemblées*, Genève, 11 mai 1927, CRIÉE Fonds UIPG n° 7626/4, p. 95 ; UIPG, *Procès-verbaux des assemblées*, Genève, 22 juin 1927, CRIÉE Fonds UIPG n° 7626/4, pp. 97-98 ; UIPG, *Procès-verbaux des assemblées*, Genève, 18 juin 1928, CRIÉE Fonds UIPG n° 7626/4, p. 160. Parallèlement, l'UIPG tente d'obtenir une pension de retraite pleine avec une couverture de 75% du traitement à l'égal des prestations des autres caisses (UIPG, *Procès-verbaux des assemblées*, Genève, 12 octobre 1927, CRIÉE Fonds UIPG n° 7626/4, pp. 107-108 ; UIPG, *Procès-verbaux des assemblées*, Genève, 1<sup>er</sup> mars 1928, CRIÉE Fonds UIPG n° 7626/4, p. 138). Finalement l'UIPG obtient les mêmes conditions, soit 75% du traitement comme pension (Fernand Quiblier, président, *Rapport du président sur l'exercice 1928*, UIPG section des Messieurs, Genève, 1929, CRIÉE Fonds UIPG n°8328, p. 9).

<sup>260</sup> *Histoire de la CIA de 1929 à nos jours*, CIA, Genève, 2004, p. 21.

<sup>261</sup> Cf. *MGC*, 2 juin 1928, pp. 530-559.

que l'Etat s'engage à amortir sur quarante ans, en versant des annuités de 1,3 millions de francs<sup>262</sup>.

Parallèlement au règlement de la question des caisses de prévoyance, le corps des instituteurs est plutôt favorable au projet d'école moyenne unique déposé en 1927 par le conseiller d'Etat socialiste André Oltramare<sup>263</sup>. Mais comme ce projet entérine les sacrifices salariaux temporaires demandés aux instituteurs depuis 1923<sup>264</sup>, l'UIPG se déclare au final satisfaite de son renvoi<sup>265</sup>. Comme l'échec initial de la réforme débouche sur une révision générale de la loi sur l'Instruction publique dont les discussions au sein du DIP s'étalent jusqu'en 1934<sup>266</sup>, l'Union en profite surtout pour tenter de reconquérir le terrain perdu en matière de salaires et d'indemnités diverses<sup>267</sup>, tout en avalisant les propositions qui améliorent à ses yeux les conditions de travail des instituteurs<sup>268</sup>. Mais le point le plus sensible concerne le recrutement et sur cette question les rapports entre l'Union et le conseiller d'Etat socialiste s'aggravent encore. Le comité de l'UIPG tente de faire promouvoir les derniers stagiaires attendant depuis cinq à six ans d'être nommés sous-régents, mais le Conseil d'Etat dans son entier s'y refuse avant de nouveaux départs<sup>269</sup>. Malgré cela, le nombre de stagiaires et de sous-régents s'amenuise régulièrement, tandis que déjà le nouveau conseiller d'Etat radical Albert Malche, ancien directeur de l'enseignement primaire (1912-1927) bénéficiant, à ce titre, d'un fort capital de confiance de la part de ce corps enseignant, pense à la refonte du stage par la création d'« études pédagogiques ».

#### *Les illusions perdues : la culture du métier contre l'Ecole active ?*

La très forte aspiration collective au pacifisme qui se manifeste, on l'a vu, à l'issue de la Première Guerre mondiale, et l'influence grandissante du mouvement de l'Education nouvelle<sup>270</sup> à Genève<sup>271</sup> réinvestissent, en lui donnant une dimension beaucoup plus large

---

<sup>262</sup> *Histoire de la CIA de 1929 à nos jours*, CIA, Genève, 2004, p. 21.

<sup>263</sup> Albert Claret déclare l'accord de principe de l'UIPG au projet d'André Oltramare (cf. *Procès-verbaux des séances de la Commission du Grand Conseil chargée de l'étude du projet de loi sur l'Instruction publique* [création d'une école moyenne unique], Genève, 3 octobre 1927, AEG DIP 5.3.328, p. 3).

<sup>264</sup> Albert Claret, président UIPG, à Adrien Lachenal, président de la commission du Grand Conseil chargée de l'étude du projet de loi sur l'Instruction publique, Genève, 10 octobre 1927, CRIÉE Fonds UIPG n°7622, 1928 dossier 20.

<sup>265</sup> Albert Claret, *UIPG rapport 1927*, Genève, 1928, CRIÉE Fonds UIPG n°8328, p. 5.

<sup>266</sup> Cf. supra partie III.

<sup>267</sup> D'ailleurs, l'Union obtient une première satisfaction avec une rétribution partielle pour les classes gardiennes dès 1928 (UIPG, *Procès-verbaux des assemblées*, Genève, 26 octobre 1927, CRIÉE Fonds UIPG n° 7626/4, p. 111) ainsi que le rétablissement des indemnités de déplacements (Fernand Quiblier, président, *Rapport du président sur l'exercice 1928*, UIPG section des Messieurs, Genève, 1929, CRIÉE Fonds UIPG n°8328, p. 7). Parmi les améliorations salariales demandées, signalons notamment : des indemnités de déplacements pour les inspecteurs et les directeurs d'écoles ; le rétablissement d'un supplément de 400.- francs pour les titulaires de classes spéciales (devant s'appeler « classes Pestalozzi ») ; une indemnité de déplacement pour les remplacements et même une allocation annuelle de loyer en cas de dépassement d'un certain pourcentage du salaire (UIPG aux députés de la commission du Grand Conseil chargée de l'étude du projet de loi sur l'IP, Genève, 23 février 1928, AEG DIP 1985 va 5.3.328 ; UIPG à Albert Malche, conseiller d'Etat DIP, Genève, 8 juillet 1930, AEG DIP 1985 va 5.3.328).

<sup>268</sup> Tel l'abaissement du nombre maximum d'élèves par classe : limité à 36 pour les classes à un degré et à 30 pour les classes à plusieurs degrés (UIPG, *Procès-verbaux des assemblées*, Genève, 12 octobre 1927, CRIÉE Fonds UIPG n° 7626/4, p. 108).

<sup>269</sup> UIPG, *Procès-verbaux des assemblées*, Genève, 12 octobre 1927, CRIÉE Fonds UIPG n° 7626/4, p. 106.

<sup>270</sup> L'« Education nouvelle » peut être définie alors comme un phénomène historique d'ordre socioculturel qui vise une rupture en matière d'éducation en s'appuyant sur la conviction de la perfectibilité de l'Homme ainsi que sur celle d'une possible réforme de l'organisation sociale via des théories et des

et forte, le thème de l'éducation morale, déjà entrevu avant-guerre. La conférence donnée en pleine guerre par Albert Malche devant l'assemblée de l'UIPG, alors qu'il est encore directeur de l'enseignement primaire et professeur ordinaire de pédagogie à la faculté des Lettres de l'Université de Genève, est à la fois révélatrice et annonciatrice des tendances qui s'exposent largement dans l'après-guerre quant à ce que doit être l'éducation morale et quant au rôle de l'école dans cette inculcation, ainsi que sur la fonction sociale de cette « nouvelle » éducation morale :

Faudrait-il en conclure qu'il y aura toujours des privilégiés et des malheureux, ceux-là auxquels d'heureuses conditions de milieu ouvrent large et facile la voie à la vie complète, ceux-ci qu'une infinie misère accompagnera toujours ? Non, il faut résolument remédier à cette injustice, en plaçant l'enfant dans le milieu qui favorisera les bonnes influences, qui agira sur ses habitudes, sur ses réflexes, sur sa vie physique et morale. L'école traditionnelle, il est vrai, a voulu poursuivre ce but, mais elle l'a fait intellectuellement, en ne s'adressant qu'aux idées, à l'esprit de l'enfant. Elle introduit, par exemple, une heure de causerie morale, bien insuffisante quand on songe aux bonnes habitudes qu'il faudrait donner. On voudrait atteindre ce but à l'aide des ligues de santé, du self-government, etc. On crée des classes gardiennes pour soustraire l'enfant à l'influence de la rue ; on donne quelques timides leçons de gymnastique rationnelle, on fonde des colonies de vacances, etc. Tout cela peut être bon, mais c'est toujours insuffisant. Il faudrait réformer notre enseignement<sup>272</sup>.

Remarquons à quel point cette allocution intègre déjà les revendications égalitaristes qui se forgent dans l'épreuve même de la guerre un peu partout en Europe. A Genève, cette montée du sentiment d'égalité semble appeler nécessairement une réforme de l'école publique dans ses pratiques pédagogiques et, dans une moindre mesure, par sa réorganisation structurelle<sup>273</sup>. Pour Albert Malche, qui est raisonnablement acquis aux

---

pratiques éducatives spécifiques. Par delà ces caractéristiques formelles, l'« Education nouvelle » n'apparaît pas comme un mouvement linéaire ou unitaire. Elle ne constitue donc pas un corps de doctrine, ne serait-ce que parce qu'elle a ses centres et ses périphéries. Pourtant, il est possible de la définir comme un système de valeurs socio-éducatives partagées et discutées par des groupes sociaux identifiables et qui produit des représentations caractéristiques. Cette définition de l'« Education nouvelle » permet de la concevoir comme une production socioculturelle singulière variant dans l'espace et le temps comme elle permet d'expliquer comment et pourquoi ses idées ont pu être reprises par des régimes politiques totalement opposés sur le plan idéologique. Pour un récent bilan sur cette question : cf. *Paedagogica Historica*, vol. 42-1/2 : Hofstetter, R., Magnin, C. et Depaepe, M (éd.) *New Education : Genesis and Metamorphoses*, 2006.

<sup>271</sup> Dont l'Institut Jean-Jacques Rousseau, créé en 1912, se veut un ardent propagandiste (cf. Edouard Claparède, « Un Institut des sciences de l'éducation et les besoins auxquels il répond », *Archives de Psychologie*, n° 12, pp. 5-43).

<sup>272</sup> Albert Malche, « L'influence du milieu social sur nos élèves », in UIPG, *Procès-verbaux des assemblées*, Genève, 28 juin 1917, CRIÉE Fonds UIPG n° 7626/2, pp. 246-247.

<sup>273</sup> Au congrès de la SPR de 1924, l'instituteur vaudois Marcel Chantrens propose la création d'une « Ecole unique ». Sur proposition du genevois Emmanuel Duvillard celle-ci serait formée des degrés inférieurs et moyens de l'école primaire. Elle se chargerait d'opérer la sélection des élèves à partir de douze ans qui se dirigeraient ensuite soit vers une école primaire supérieure préparant aux écoles professionnelles, soit vers une école secondaire préparant aux études supérieures. Le but de cette réforme est principalement d'assurer une meilleure « démocratisation des études » par une plus juste sélection des enfants « du peuple » selon leur intelligence (cf. « discussion du rapport de M. Marcel Chantrens, instituteur à Territet : l'Ecole unique », *L'Éducateur*, n°18-19, 23 août 1924, p. 275). Pour l'essentiel, il s'agit là d'une reprise de la proposition d'« Ecole unique » faite en 1918 par un groupe d'universitaires anciens combattants dans un manifeste intitulé *L'Université nouvelle*. Cependant, le projet français envisage cette



idées de l'Education nouvelle, l'école publique doit, pour mener à bien sa nouvelle mission d'émancipation morale de l'individu, s'axer sur d'autres logiques que celles du savoir scolaire ou de la simple civilité langagière et corporelle des enfants qui lui sont confiés. C'est pourquoi, il relance la critique des programmes, toujours vus comme surchargés intellectuellement et prône une « réforme » de l'enseignement faisant une large part aux activités liées au « développement de l'enfant » sur les plans du corps et du « caractère »<sup>274</sup>. Mais sous cette affirmation revêtue des oripeaux modernistes du leitmotiv de la participation nécessaire de l'école à la formation du « caractère » de l'enfant – composante principale de l'éducation morale et propriété individuelle indispensable à l'homme moderne<sup>275</sup> –, pointe un objectif idéologique déjà vieux d'un siècle : la garantie d'une vie sociale faite d'équité harmonieuse et surtout pacifiée dont l'école est un outil privilégié, mais non unique, de réalisation<sup>276</sup>.

Les instituteurs genevois sont pour l'essentiel acquis à un tel programme qui dépasse amplement les simples enjeux pédagogiques et qui est le produit de la crise morale de la « civilisation » occidentale ouverte par le grand carnage de 1914-1918<sup>277</sup>. D'où

---

école primaire unique jusqu'à quatorze ans et non pas douze ans (cf. Antoine Prost, *L'enseignement en France, 1800-1967*, Paris, Armand Colin, 1968, pp. 406-407).

<sup>274</sup> La formation du caractère n'est cependant pas une nouveauté dans les préoccupations du corps enseignant primaire en particulier et de l'école primaire en général. Dans le dernier quart du XIX<sup>e</sup> siècle, cette question de la formation du « caractère » par l'école primaire occupe les esprits mais sous un tout autre jour. Il s'agit alors de préparer physiquement et intellectuellement des individus à vivre « la lutte de chaque jour » en formant un individu « libre », « responsable de ses actes » et sachant « reconnaître le bien et le mal ». Mais cette tâche est comprise comme un apprentissage moral dont l'acquisition des qualités essentielles passe par un travail qui consiste à « améliorer, adoucir, dompter, réprimer » le tempérament de l'enfant. A ce titre, une discipline forte et très visible apparaît comme indispensable (Société pédagogique genevoise, *Procès-verbaux des assemblées générales : 1877-1883*, Genève, 6 septembre 1882, CRIÉE, non répertorié, pp. 260-261).

<sup>275</sup> Ce mouvement n'est pas propre à Genève ni aux tenants réputés progressistes de l'Education nouvelle au lendemain de la Première Guerre mondiale. Ainsi, aux États-Unis, cette formation au caractère, et incidemment le changement des méthodes pédagogiques nécessaire à l'atteinte de cet objectif, est également puissamment soutenu par les milieux conservateurs : « When viewed with the lens of social efficiency aims, moral education became refocused as "character education", a broad blend of moral civic training applied to the various domains of adult citizenship. The shift from "morality" to "character" was far more than a simple fad of nomenclature. While morality seemed to imply a list of behavioural rules and social graces within one's personal sphere of contacts, character was described as a civic-oriented attempt to achieve efficient moral practices in all areas of adult life » (David P. Setran, « "From Morality to Character" : Conservatism Progressivism and the Search for Civic Virtue, 1910-1930 », *Paedagogica Historica*, vol. 39, n°4, 2003, p. 445).

<sup>276</sup> Cette idée n'est pas nouvelle à Genève. Déjà en 1774, Horace-Bénédict de Saussure dans son *Projet de réforme pour le Collège de Genève* assigne une telle tâche sociale à l'école pour ressouder la petite communauté genevoise déchirée par les conflits sociopolitiques depuis le début du XVIII<sup>e</sup> siècle (cf. Charles Magnin et Marco Marcacci, « Le projet de réforme du Collège (1774) : entre instruction publique, politique et économie », in René Sigrüst, *H.-B. de Saussure (1740-1799). Un regard sur la terre*, Genève, Georg, 2001, pp. 409-429). A la Restauration, ce sont les réactionnaires qui, revenus au pouvoir après la parenthèse révolutionnaire, soutiennent la diffusion de l'enseignement mutuel afin d'opérer une « régénération » des masses à rebours de celle de la révolution afin de les ramener à une docile résignation face aux hiérarchies sociales héréditaires (cf. Christian Alain Muller, « L'enseignement mutuel à Genève ou l'histoire de l'"échec" d'une innovation pédagogique en contexte, 1815-1850 », *Paedagogica Historica*, vol. 41-1/2 : *School and Modernity : Knowledge, Institutions and Practices*, 2005, pp. 97-119).

<sup>277</sup> Le témoignage de Sigmund Freud, indépendamment de l'explication qu'il en donne, est exemplaire de la surprise et de la déception des contemporains devant la vitesse avec laquelle le « vernis » de la civilisation, qu'ils pensaient acquis, a « sauté » face aux logiques de la guerre industrielle de masse (cf. « Considérations actuelles sur la guerre et sur la mort (1915) », in *Essais de psychanalyse*, Paris, Payot, 1987, pp. 13-21). Ce que Eric J. Hobsbawm désigne très justement comme « l'effondrement de la société

notamment, leur intérêt renouvelé pour la « gymnastique rationnelle » qui apparaît par sa prise en compte du jeu et de l'activité physique, à la fois individuelle et collective, comme un moyen efficace de cette éducation morale<sup>278</sup> et non plus comme une préparation à l'exercice militaire ou une simple pratique hygiénique<sup>279</sup>. Par ailleurs, les apprentissages scolaires ne sont pas occultés, mais mis au service du même objectif. Une matière aussi aride que la grammaire ne doit dorénavant plus inculquer « des vérités toutes faites » mais amener l'élève « à chercher lui-même les règles » et cela non seulement par souci d'efficacité pédagogique mais parce que cette méthode « présente l'avantage de former des esprits qui n'acceptent pas tout sans raisonner »<sup>280</sup>. L'enjeu de l'éducation morale apparaît comme tellement fort et le bouillonnement des idées est tel que la SPR en fait l'un de ses thèmes de débats pour son XX<sup>e</sup> congrès (1920) (sous le titre « Les tendances actuelles de l'école primaire »). Préparant ce congrès, l'assemblée de l'UIPG adopte en 1919 dix-sept thèses qui résument la position des enseignants primaires genevois sur cette question brûlante du moment :

1. Enseignement en général. Continuer l'emploi de la méthode Froebel et de certains principes de la méthode Montessori dans les deux premiers degrés primaires et non limiter cet emploi à l'école enfantine.
2. Il est nécessaire que dans la préparation des futurs instituteurs, on tienne compte des tendances de la pédagogie moderne.
3. La pédagogie doit être génétique. Elle ne gave pas l'enfant de connaissances, mais les faits assimiler en utilisant la curiosité, le besoin d'action. Elle doit être aussi fonctionnelle, elle doit suivre le développement graduel de l'enfant.
4. L'enfant doit être formé en vue de la vie sociale et non en vue d'un examen.
5. La vie n'étant pas un jeu, il faut développer sa volonté et sa raison et pousser à l'effort qui crée des habitudes.
6. L'école contribuera au développement du caractère par l'influence du maître qui ne peut s'exercer que sur une classe peu nombreuse.
7. Toutes les branches du programme peuvent concourir à développer le caractère et l'effort.
8. Le français ne doit pas être un enseignement de mots et de règles mais une étude pratique de la langue dans des textes choisis.
9. Mathématiques : il importe non pas de beaucoup savoir, mais de comprendre ce que l'on apprend. Il faut employer la méthode de redécouverte et prendre des exemples dans la vie réelle.

---

libérale bourgeoise » du XIX<sup>e</sup> siècle (*L'Âge des extrêmes. Histoire du court XX<sup>e</sup> siècle*, Bruxelles, Complexe, 1999, p. 240).

<sup>278</sup> « L'importance du jeu pour le développement de la force de résistance, de l'agilité, de l'intelligence, de l'adresse, de l'initiative et, au point de vue moral, de l'esprit de solidarité, de la volonté, de la loyauté » (Adrien Lagier, « Rapport de la Commission pédagogique sur l'Education physique », in UIPG, *Procès-verbaux des assemblées*, Genève, 20 février 1919, CRIÉE Fonds UIPG n° 7626/3, p. 66).

<sup>279</sup> Cf. Emilia Carrupt, « *Mens sana in corpore sano* ». *L'hygiène à l'école primaire 1860-1920 : l'exemple genevois*, mémoire de diplôme en Histoire économique et sociale, Université de Genève, 1992, pp. 82-100.

<sup>280</sup> Charles Vignier « Causerie sur la nouvelle grammaire française », in UIPG, *Procès-verbaux des assemblées*, Genève, 20 février 1919, CRIÉE Fonds UIPG n° 7626/3, pp. 89-90. Le « bourrage de crâne », soit la propagande étatique intensive, auquel ont été soumis durant la guerre tant les soldats au front que les civils à l'arrière provoque un rejet collectif et met en question la capacité de résistance critique des populations face au matraquage de discours idéologiques (cf. André Ducasse, *La guerre racontée par les anciens combattants : anthologie des écrivains du front, 1914-1918*, 2 vol., Paris, Flammarion, 1932).

10. L'histoire doit avoir pour but de faire connaître et aimer notre patrie en faisant les étapes de son développement et leurs rapports avec l'histoire des autres pays.
  11. L'enseignement de la géographie doit faire connaître des choses non des mots ; il doit se faire au moyen d'un matériel plus intuitif.
  12. Les branches artistiques doivent concourir à l'aspiration au bien et au beau.
  13. Le dessin doit être employé plus dans toutes les branches où il peut rendre service.
  14. L'enseignement de la musique doit être considéré plus comme un moyen éducatif.
  15. La culture physique doit combattre l'influence fâcheuse de la vie scolaire<sup>281</sup>. Elle doit être pratiquée journalièrement et enseignée par des spécialistes.
  16. L'éducation civique a pour but de former des citoyens. Le self-government peut être utilisé depuis le cinquième degré.
  17. Les travaux manuels devraient être introduits de manière plus générale en rapport étroit avec les autres connaissances du programme.
- Résumé : l'enseignement primaire doit tendre à devenir plus pratique. Il doit davantage faire appel à l'effort librement consenti par l'enfant<sup>282</sup>.

Plus que quelques conclusions lancées dans le débat, ces « thèses » sont un véritable manifeste pédagogique d'éducation scolaire qui montre bien quel est alors l'état d'esprit des instituteurs genevois et dans quelle mesure leur mentalité professionnelle est influencée par l'esprit du temps. On y retrouve des allusions à la toute récente psychologie expérimentale, aux principes de l'École active et au mouvement de l'Éducation nouvelle (le développement de l'enfant, la formation du caractère, faire comprendre plutôt que faire savoir, user de l'activité spontanée de l'enfant, etc.). Ce n'est donc pas un hasard si les relations entre l'UIPG et l'IJRR constituent à ce moment-là une sorte de lune de miel, semblant être prometteuse, durant laquelle le comité de la section Messieurs de l'UIPG n'hésite pas à inviter le psychologue Edouard Claparède, Pierre Bovet, directeur de l'IJRR, et Albert Malche à une des séances de sa commission pédagogique, dans le but déclaré de s'« entourer des conseils des personnes les plus compétentes afin de donner à cette partie importante de [leur] tâche [l'enseignement] une base scientifique »<sup>283</sup>. Pourtant, cette adhésion à ce qu'ils nomment eux-mêmes « les tendances actuelles de l'enseignement primaire » ne s'oppose pas aux acquis antérieurs. La « chose » contre le « mot » ou « l'activité » contre « la passivité » constituent deux slogans pédagogiques qui s'inscrivent parfaitement dans la continuité – et nullement en contradiction – avec les principes de l'enseignement intuitif<sup>284</sup>. La culture du métier

---

<sup>281</sup> On voit ici qu'après l'imposition réussie de postures corporelles inhérentes à la forme scolaire au XIX<sup>e</sup> siècle, il s'agit maintenant de combattre les conséquences physiquement néfastes de la corporité propre à cette vie scolaire (sédentaire et assise) par un travail supplémentaire sur le corps, à nouveau objet de conformation socioscolaire (cf. Georges Vigarello, *Le corps redressé : histoire d'un pouvoir pédagogique*, Paris, Armand Colin/VUEF, 1978).

<sup>282</sup> UIPG, *Procès-verbaux des assemblées*, Genève, 16 juin 1919, CRIÉE Fonds UIPG n° 7626/3, pp. 94-97.

<sup>283</sup> Gielly, UIPG section Messieurs, à Pierre Bovet, directeur de l'IJRR, Genève, 29 octobre 1919, AIJRR Fonds Général, correspondance de la direction, directeur Pierre Bovet.

<sup>284</sup> « Contrairement à une idée que les tenants de l'"École active" ont contribué à ancrer dans les esprits, l'ingéniosité pédagogique se manifeste, tout au long du XIX<sup>e</sup> siècle, ne serait-ce que dans le foisonnement des méthodes, qui, dans l'enseignement primaire, culmine avec "l'enseignement par l'aspect" ou la "leçon de choses". La passivité de l'élève y est vue comme un fléau. Il n'est pas un pédagogue qui n'entonne le couplet dénonçant les risques de verbalisme ou de "perroquage", les dangers d'une docilité toute

s'exprime aussi dans ces thèses, et subtilement, par le questionnement des conditions (nombre d'élèves par classe), des possibilités (le self-government oui, mais pas avant les degrés supérieurs de la scolarité primaire) et des ressorts (le maître avant tout puis le matériel) de faisabilité d'un projet d'éducation scolaire aussi complet et exigeant.

Exigeant et complet, ce « bréviaire » pédagogique l'est sans nul doute puisque le projet déclaré d'éducation « morale » au moyen de l'école primaire n'est pas très loin d'un projet d'éducation « totale » (ou du « caractère »), mais il porte en lui des contradictions irréductibles. En effet, comment prétendre former le caractère, ou plus simplement à l'effort, et en même temps « faire appel à l'effort librement consenti » de l'enfant. Il s'agit manifestement d'une double injonction contradictoire. Ce texte constitue un effort du corps enseignant primaire pour penser l'aspiration au nouveau pédagogique par un bricolage de mots renvoyant tour à tour à la psychologie scientifique, à l'École active, à l'enseignement intuitif et à la pratique professionnelle. En revanche, il n'est pas sûr que ce genre de déclaration témoigne du seul « malentendu » entre « la méthode intuitive » et « la méthode active » ou d'une quelconque « distorsions » des idées de l'École active<sup>285</sup> de la part des instituteurs genevois. Configuration idéologique sur l'éducation scolaire du corps enseignant primaire dans un contexte historique très précis (au sortir de la Grande Guerre), cette doctrine remplit de ses aphorismes le nouveau *Programme de l'enseignement primaire* de 1923. Mais, à peine sacralisée, la voilà qui éclate en une série de contradictions et de divergences dont les tentatives pour les résoudre semblent vouées à un échec certain ou au seul compromis discursif comme le montre bien le congrès de la SPR de 1924 qui se tient à Genève.

Prolongeant le débat engagé lors du précédent congrès en 1920 au terme duquel les corps enseignants primaires de Suisse romande ont fait leur les principes de l'École active<sup>286</sup>, ce XXI<sup>e</sup> congrès de la SPR traite spécifiquement de la questions de « l'adaptation de l'École active à l'École primaire ». Ces mêmes principes sont alors réexaminés à la lumière de ce qu'on peut appeler le principe de réalité, soit la mise à l'épreuve de ces méthodes avec les conditions réelles d'enseignement dans l'école primaire publique. Si Emmanuel Duvillard et Robert Dottrens<sup>287</sup> se livrent à la démonstration de leur enthousiasme militant en appelant de leur vœux la fin des « cadres vieillots d'une organisation coûteuse et irrationnelle » que serait l'école primaire du moment<sup>288</sup> dans leur brève introduction au rapport de synthèse soumis à la discussion, Albert Richard, le rapporteur genevois et membre influent de l'UIPG, se

---

apparente des écoliers, marquant l'absence d'intérêt. On encourage les enseignants à rendre leurs classes vivantes, certes en payant de leur personne, mais tout autant en s'entraînant à susciter la participation » (Daniel Hameline, Arielle Jornod & Malika Belkaïd, *L'école active. Textes fondateurs*, Paris, PPUF, 1995, pp. 20-21).

<sup>285</sup> Cf. Daniel Hameline, *L'éducation dans le miroir du temps*, Lausanne, LEP, 2002, p. 131.

<sup>286</sup> Et c'est bien à cette conclusion, qui est aussi une forme de caution d'orthodoxie, qu'arrive le psychologue Edouard Claparède, fondateur de l'Institut Jean-Jacques Rousseau en 1912, lors du congrès de la SPR de 1920 : « Je voudrais tout d'abord vous exprimer ma satisfaction personnelle comme représentant de la psychologie, de voir exposer dans un rapport officiel [rédigé par le genevois Emmanuel Duvillard] et dans des rapports émanant du corps enseignant lui-même, des idées qui ont été soutenues depuis bien longtemps par des psychologues mais qu'on nous disait être irréalisables. Pendant de longues années, on nous a accusé de travailler non pour l'école, mais contre l'école, et je suis heureux de voir que les praticiens eux-mêmes arrivent à des résultats semblables à ceux que nous avions suggérés » (*XX<sup>e</sup> congrès de la Société pédagogique romande. Compte-rendu*, Lausanne, Imprimeries réunies SA, 1920, p. 52).

<sup>287</sup> Respectivement secrétaire et président du congrès, ils sont tout à la fois des membres actifs de l'UIPG, de chauds partisans de l'École active et liés à l'IJJR.

<sup>288</sup> *XXI<sup>e</sup> congrès de la Société pédagogique de la Suisse romande. Rapports sur les questions mises à l'étude*, Genève, Sonor, 1924, p. 3.

montre beaucoup plus modéré dans le rapport de synthèse final et dans les thèses sur lesquelles il se conclut. Dans une période profondément marquée par la crise économique (chômage, déficits publics) et ses conséquences directes sur l'école, dont la diminution des moyens investis en elle, Albert Richard est amené à distinguer l'école désirée, totalement active, de l'école réelle :

L'activité spontanée est seule entièrement et parfaitement éducatrice ; elle est la base de l'école idéale. Cependant, son utilisation à l'école primaire est limitée et la place qui lui est assignée est inférieure à celle qu'occupe l'activité imposée ; cela pour les raisons suivantes : a) les forts effectifs de nos classes ne permettent guère une éducation collective ; b) l'école publique est tenue de fournir un minimum d'instruction dans un temps assez court ; c) les moyens financiers dont dispose l'école primaire sont restreints. Le maître aura donc souvent recours à l'activité imposée, bien que la valeur éducative de celle-ci soit inférieure à celle de l'activité spontanée<sup>289</sup>.

Cette distinction entre école réelle et école idéale, Albert Richard la construit théoriquement en distinguant « activité spontanée » et « activité imposée ». Pourtant, si effectivement cette distinction est portée par nombre de considérations matérielles relatives aux impératifs imposés à l'« école populaire », tels que le programme et le nombre d'élèves par classe, et qui ne permettent donc pas matériellement de satisfaire aux conditions d'application de l'Ecole active, il ne s'en tient pas là. Les autres limites qu'il impose aux méthodes actives participent d'un pragmatisme pédagogique fondé dans la pratique du métier. Malgré les fortes ambiguïtés présentes tout au long de son rapport, Albert Richard met en question le principe même de « l'activité spontanée » de l'élève élevé par l'Ecole active au rang d'unique vecteur d'éducabilité sur la base, entre autre, de la psychologie fonctionnelle d'Edouard Claparède. Un postulat d'éducation qui se mue en une donnée anthropologique à la fois constitutive et intangible de l'enfance pour nombre de responsables scolaires de cette période<sup>290</sup>. Or, c'est ce postulat « d'activité spontanée » prétendument universel et considéré comme seul valable en matière d'éducation, scolaire ou non, que Albert Richard est finalement amené à interroger. Il se demande ainsi s'il est « absolument prouvé, en premier lieu, qu'un effort imposé, effort qui n'est pas admis par l'être et lui est même désagréable, soit dépourvu de toute valeur éducative ». Pour autant, il essaie de tenir la voie du juste milieu sur « une théorie aussi particulièrement attachante et que nous acceptons d'emblée » contre ceux qui emportés par leur enthousiasme « exagèrent »<sup>291</sup>. Par glissements successifs du discours, la question des modalités de l'application de l'Ecole active à l'école primaire se déplace insensiblement sur le questionnement des principes mêmes des méthodes

---

<sup>289</sup> *Ibid.*, p. 66.

<sup>290</sup> Albert Malche, directeur de l'enseignement primaire, affirme quelques années auparavant que « l'enfant n'est qu'exceptionnellement paresseux » (*Rapport général sur l'enseignement dans les Ecoles primaires et les Ecoles secondaires rurales durant l'année 1915-1916*, Genève, 10 août 1916, AEG DIP 1985 va 5.3.73, p. 8). Affirmation qui va à contre-courant de l'idéologie du travail que charrie massivement un discours moralisateur issu de la culture scolaire même et qui est clairement destiné à convaincre les élèves de l'école primaire, à l'origine sociale très majoritairement populaire, de la nécessité, de l'utilité et de la reconnaissance sociales du travail tant productif que scolaire (cf. infra partie V, chapitre 19). Un tel discours ne peut être que le produit du postulat moral inverse qui fait de l'enfant des classes populaires un être, si ce n'est paresseux, du moins qu'il est indispensable de détourner par l'éducation scolaire d'un certain penchant à la paresse et à l'assistance, notamment sous l'influence de son milieu d'origine.

<sup>291</sup> XXI<sup>e</sup> congrès de la Société pédagogique de la Suisse romande. *Rapports sur les questions mises à l'étude*, Genève, Sonor, 1924, pp. 16-17.

actives. Cependant, Albert Richard ne peut ni ne veut s'engager dans une telle voie, pas plus que les autres congressistes. D'où le mélange un peu curieux et dissonant des rapports et des débats faits, à divers degrés, de réserves pragmatiques et de naïvetés idéologiques<sup>292</sup>, à moins qu'il ne se soit agi de « ménager la chèvre et le chou » pour éviter dissensions et affrontements.

Ainsi, les pratiques pédagogiques promues par l'Ecole active sont progressivement reconnues et adaptées par les enseignants à l'aune de leur faisabilité et de leur efficacité en fonction de l'évolution des déterminations construites par le système d'enseignement en particulier et par la société en général. L'intervention de Rosine Tissot-Cerutti, institutrice genevoise retraitée (depuis 1923) et vice-présidente de l'UIPG section des Dames, lors de la discussion au congrès de la SPR de 1924 va clairement dans ce sens et résume une série de réalités socioscolaires finalement peu discutées dans les débats sur l'Ecole active dans ces années-là :

J'ai fonctionné moi-même pendant trente ans [...] dans les écoles primaires de la Ville de Genève. Or j'ai vu passer bien des générations successives, bien différentes comme mentalités. La mentalité a bien changé depuis trente ans. Mais il y a un point commun. Tous les enfants qui m'ont passé par les mains (plus d'un millier) appartenaient à un milieu social qui ne peut pas supporter l'essai, l'expérience. Ce sont des fillettes, des garçons (j'en ai eu aussi) appelés à gagner leur vie, à faire un apprentissage, et évidemment si les six ou sept ans qu'ils ont passés à l'école primaire ne peuvent pas leur fournir ce qui leur sera nécessaire en fait de connaissances pratiques, en fait de connaissances précises, ne peuvent pas les aider à faire un apprentissage, à gagner leur vie, il est évident que nous avons fait un travail insuffisant. Mais ces connaissances nous ne pouvons pas les donner sans donner une place au principe d'autorité et sans attenter un peu à la liberté de l'enfant. Si pour les enfants de la classe populaire nous avons employé exclusivement la méthode active, si nous avons attendu le bon vouloir de l'enfant, peut-être au lieu de six ans en aurions-nous employé douze. Et comme les parents n'avaient pas les moyens de les laisser douze ans à attendre que le Saint-Esprit descende, nous avons été obligés, quelquefois, en dépit de l'enfant, en dépit de sa résistance, de la résistance que nous éprouvons tous devant un travail, tous devant un devoir, nous avons été obligés d'employer quelquefois l'obligation<sup>293</sup>.

Le cas de l'enseignement de la composition, qui demeure la matière phare de la fin de l'école primaire, est un bon exemple de cette possibilité de synthèse dans le champ des pratiques pédagogiques au milieu des années 1920. Avant-guerre, des critiques s'étaient élevées, notamment quant aux examens annuels, sur le caractère stéréotypé des compositions produites par les élèves. Si l'influence des idées de l'Ecole active vient confirmer aux yeux des instituteurs la pertinence de ces critiques, elles leur font craindre des excès possibles par un recours exagéré à la spontanéité enfantine. C'est du moins un risque que ne manque pas d'évoquer Edouard Laravoire, instituteur, partisan déclaré de l'Ecole active et membre de l'UIPG, à propos de l'apprentissage de la composition :

---

<sup>292</sup> Ainsi, à propos de la discipline à l'école, le rapporteur Albert Richard affirme que l'emploi du « self-gouvernement » à l'école primaire n'est guère possible car l'éducation morale qui en résulte n'est qu'un « vernis » imposé par l'autorité du maître. Et au paragraphe suivant, il arrive à affirmer tout aussi péremptoirement que « la discipline de l'école active s'établit naturellement, sans contrainte, sans lois, sans règles » du fait même du travail scolaire comme réponse à l'activité spontanée, et donc désirée, de l'élève (*XXI<sup>e</sup> congrès de la Société pédagogique de la Suisse romande. Rapports sur les questions mises à l'étude*, Genève, Sonor, 1924, p. 62).

<sup>293</sup> *L'Éducateur*, 2 août 1924, pp. 223-224.

Il nous paraît en tout cas qu'il ne faut pas négliger l'observation précise, sous prétexte d'imagination. Certes, nous demandons tous qu'on fasse confiance à l'enfant, qu'il puisse spontanément épancher son âme ; mais nous craindrions qu'en suivant exclusivement cette voie, on ne négligeât l'exercice de l'observation méthodique préalable à la rédaction et que, faute d'une vision éclairée des choses, la porte ne fût rouverte au verbalisme<sup>294</sup>.

Edouard Laravoire perçoit dans ce cas une continuité, voire une cumulativité, et non une contradiction, entre l'enseignement intuitif et les principes de l'École active adaptée aux conditions et aux finalités de l'école primaire. Il en résulte que le DIP adopte cette perspective suite aux travaux d'une commission spécialement chargée de réviser cet enseignement<sup>295</sup>. Accédant au titre de recommandation officielle pour l'enseignement, et donc livrée clef en main, la méthode renouvelée de la composition ambitionne rien de moins que de permettre l'apprentissage des procédés littéraires de base en alliant la « logique » au « goût », soit la raison et l'esthétique classique<sup>296</sup>.

La quête largement partagée à cette époque du libre consentement de l'élève débouche aussi logiquement sur la remise en question, ou du moins sur le questionnement, de la discipline dans l'école primaire. Jusqu'à la Première Guerre mondiale environ, les autorités scolaires et les enseignants ont lutté pendant quarante ans avec une grande fermeté pour imposer une forme scolaire stable. Si bien qu'en tout état de cause, l'ordre scolaire règne dans l'école primaire genevoise dès 1914<sup>297</sup>. Et c'est au moment où cet ordre s'impose durablement que les premières critiques se font jour contre cette discipline annihilant toute « spontanéité » des élèves. En 1919, à nouveau, c'est un exposé d'Albert Malche qui suscite à cet égard un premier débat au sein de l'UIPG. Il y présente alors les arguments de l'École active, dont le principal consiste à dire que l'école ne doit pas brimer la spontanéité « naturelle » de l'enfant (faire « violence ») mais au contraire s'en servir pour la canaliser, afin que la discipline ne soit plus une « valeur négative » mais « un moyen » performant de l'éducation scolaire. Ainsi, « la discipline, à côté de son but de police, a une valeur éducative : développer l'initiative, la ténacité, la confiance en soi et aussi le sens de la solidarité ». Comme « l'éducation morale se passe en actes, non en paroles » et parce qu'il « faut donner aux enfants en bas âge un pli qui reste dans la vie », Albert Malche estime indispensable une « entente » entre les parents et l'école sur la discipline car, en fin de compte, l'école « n'exerce son action que trop peu de temps ». Et s'il constate son impact réduit sur les enfants, il ambitionne cependant, suite à l'allègement et à la réorganisation des programmes, d'accroître son influence morale, nous dirions sociale, afin que l'école primaire devienne « à l'avenir le centre moral du quartier »<sup>298</sup>.

Le débat qui suit l'exposé reprend l'essentiel des points soulevés par le prestigieux conférencier, à la fois professeur de pédagogie à l'Université et directeur de

---

<sup>294</sup> *L'Éducateur*, 23 janvier 1926, p. 22.

<sup>295</sup> C'est ainsi que l'exposé complet de la méthode d'enseignement de la composition en dix leçons pour les 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> primaires est distribué au corps enseignant (*Bulletin officiel de l'enseignement primaire*, n° 30, novembre 1927, p. 3) et publié (*L'Éducateur*, 19 février, 5 mars et 19 mars 1927, pp. 67-79 ; 87-99 ; 113-128).

<sup>296</sup> *Bulletin officiel de l'enseignement primaire*, n°28, novembre 1926, p. 2.

<sup>297</sup> Cf. supra partie II.

<sup>298</sup> Ces propos laissent entrevoir une ambition totalisante du rôle de l'école dans la mesure où elle revient finalement à vouloir indirectement éduquer les parents afin qu'ils donnent la « bonne éducation » à leurs enfants (Albert Malche, « Sur la discipline et l'éducation morale », in UIPG, *Procès-verbaux des assemblées*, Genève, 23 septembre 1919, CRIÉE Fonds UIPG n° 7626/3, p. 109).

l'enseignement primaire, rappelons-le. La nécessité d'avoir plus de rapports avec les parents est reconnue par tous ; cependant, les modalités de ces rapports plus étroits semblent échapper à toute définition précise. Le programme et les examens sont comme d'habitude vilipendés, ce qui permet à Emmanuel Duvillard de revendiquer pour les instituteurs une plus grande influence non seulement sur « l'établissement des programmes » mais aussi « dans l'organisation et l'administration de l'école »<sup>299</sup>. En revanche, un clivage net entre les générations se fait jour sur le sens et les moyens de la discipline à l'école primaire. Au « jeune » Emmanuel Duvillard (32 ans), partisan déclaré de l'École active<sup>300</sup>, et alors proche de l'IJRR, s'oppose le « vieux » Emile Golay (57 ans), fort de ses 34 ans de pratique professionnelle. Pour ce dernier, les principes énoncés ne sont que des paroles généreuses qui ne résistent en rien à l'épreuve de la réalité scolaire. En effet, selon lui, elles ne sont d'aucune utilité pour résoudre des situations conflictuelles graves quand le « maître a affaire à des enfants rebelles qui lui résistent en face », car alors « la dignité du maître est en jeu » et les « exhortations » demeurent inopérantes. Partant de ce constat, il défend l'autonomie du maître quant aux moyens de la discipline et le fait que le DIP ait rendu public le règlement sur « les tâches et punitions » constitue à ses yeux « une atteinte à la dignité du maître ». Cependant, il serait faux sur la seule base de ses positions sur la discipline de faire d'Emile Golay un conservateur, voire un réactionnaire. En tant que praticien de l'enseignement, il a une approche pragmatique des méthodes d'enseignement. Ainsi, au nom de ce pragmatisme professionnel, il recommande la mixité pour toute la durée de l'école primaire (jusqu'à 14 ans) parce que, affirme-t-il, « les sexes s'influencent heureusement l'un l'autre dans le domaine éducatif »<sup>301</sup>.

Outre le fait remarquable que malgré leur opposition Emmanuel Duvillard et Emile Golay sont d'accord pour augmenter l'autonomie professionnelle de l'enseignant primaire, ce clivage souligne avant tout la progression de la conformation des élèves aux normes socioscolaires de l'école primaire entre la fin du XIX<sup>e</sup> siècle et le premier quart du XX<sup>e</sup> siècle. Les plus anciens enseignants ont participé à l'imposition de la forme scolaire, qui ne s'est pas faite sans mal, et en ont gardé le souvenir vivace. Ainsi au début des années 1880, les instituteurs sont très nombreux à réclamer au moins des « classes disciplinaires » voire des internats (des « écoles disciplinaires ») pour les élèves les plus hostiles, ceux qui ne viennent à l'école selon eux qu'« avec l'intention de faire aller le maître ». Ils se plaignent alors davantage du manque de moyens disciplinaires pour faire pression sur les élèves que de l'excès de coercition que l'école exerce sur ces derniers<sup>302</sup>.

Au seuil des années 1920, les plus jeunes ont au contraire déjà à faire à une grande majorité des élèves acceptant les diverses normes scolaires, d'où chez certains d'entre eux la dénonciation de l'apathie des élèves. Enfin, les tenants de la voie moyenne et pragmatiques du métier brocardent quelque peu l'angélisme que véhicule, à leur yeux, les bons principes de l'Éducation nouvelle sur la discipline scolaire par leur confrontation à la réalité sociale du public qui fréquente l'école « populaire » : comment « demander [aux élèves] d'être toujours de bons élèves » alors que nombre d'entre eux « doivent aller

---

<sup>299</sup> UIPG, *Procès-verbaux des assemblées*, Genève, 23 septembre 1919, CRIÉE Fonds UIPG n° 7626/3, p. 110.

<sup>300</sup> Il est d'ailleurs l'organisateur principal de l'exposition sur l'École active qui a lieu au printemps 1923 à Genève (*Bulletin officiel de l'enseignement primaire*, n°8, décembre 1920, p. 5).

<sup>301</sup> UIPG, *Procès-verbaux des assemblées*, Genève, 23 septembre 1919, CRIÉE Fonds UIPG n° 7626/3, pp. 110-111.

<sup>302</sup> Société pédagogique genevoise, *Procès-verbaux des assemblées générales : 1877-1883*, Genève, 13 avril 1882, CRIÉE, non répertorié, pp. 252-256.



travailler en dehors de l'école» pour des raisons socioéconomiques évidentes<sup>303</sup>. S'exerçant fortement, autant sur les élèves que sur les enseignants de «l'école populaire», la contrainte sociale constitue une première lecture pragmatique des discours et des méthodes de l'École active par les instituteurs. Une seconde est celle qui consiste, d'abord, à estimer la faisabilité de l'application des méthodes actives dans leur enseignement et, ensuite, à comparer l'efficacité de ces méthodes avec celles plus « traditionnelles » qu'ils utilisent.

Pour autant, le respect de la discipline par les élèves n'est pas une préoccupation permanente de l'UIPG depuis sa fondation. Certes, des problèmes et des incidents surviennent de temps à autres<sup>304</sup> et, dès le milieu des années 1920, le DIP cherche à codifier et à unifier les procédures de contrôle des sanctions face à des pratiques dont les autorités scolaires soupçonnent qu'elles relèvent parfois trop de l'arbitraire du maître<sup>305</sup>. Dans le même esprit, il est demandé aux enseignants primaires de rester modérés dans les sanctions infligées aux élèves<sup>306</sup>. Si l'idée d'une discipline librement consentie – c'est-à-dire plus fortement intériorisée par un travail de conformation socioscolaire plus subtil mais plus profond chez l'enfant – fait son chemin dans les consciences des instituteurs, il n'est pas question pour autant de laisser faire. A cet égard, les recommandations officielles sont sans équivoque :

On juge de la discipline d'une école ou d'une classe par l'ordre qui y règne (pas d'objets ni de débris à terre, élèves exécutant rapidement les ordres reçus, etc.) et par la tenue des enfants (manière de parler au maître et aux camarades, de saluer, de se lever pour répondre, etc.). La vraie discipline s'atteste par la bonne volonté générale<sup>307</sup>.

En outre, le fait que la discipline constitue un sujet très mineur des débats agitant l'UIPG est un indice à la fois révélateur du bon ordre qui règne alors dans les classes en dépit du fait que l'école primaire accueille des élèves jusqu'à l'âge de l'adolescence.

C'est aussi à la lumière de ces nouvelles conceptions pédagogiques que l'UIPG tente d'obtenir la suppression des examens qui, estime-t-elle, forcent le maître à faire coûte que coûte le programme « au lieu de s'attacher à développer l'intelligence de ses élèves ». En outre, l'Union propose que, pour les promotions d'un degré à un autre, la décision appartienne désormais à « un conseil des maîtres », dont le verdict pourrait faire l'objet d'un recours de la part des parents<sup>308</sup>. Encore une fois, la corporation tente d'accroître son autonomie vis-à-vis de son administration directe. Finalement, les instituteurs obtiennent partiellement gain de cause, puisque sur la proposition des inspecteurs, le DIP accepte de supprimer les examens pour le degré inférieur (1<sup>ère</sup>-2<sup>e</sup> années) et pour les

---

<sup>303</sup> UIPG, *Procès-verbaux des assemblées*, Genève, 23 septembre 1919, CRIÉE Fonds UIPG n° 7626/3, p. 111. Cf. l'enquête faite par Duvillard, directeur du Bureau d'archives scolaires du DIP, sur le travail des enfants du primaire après les heures de classe en 1920 (*Bulletin officiel de l'enseignement primaire*, n°8, décembre 1920, pp. 4-5).

<sup>304</sup> « Il a été signalé à nouveau au Département que des enfants dégradent les murs et façades des maisons par des dessins et des inscriptions. C'est une mauvaise habitude de quelques-uns contre laquelle le corps enseignant devrait énergiquement lutter » (*Bulletin officiel de l'enseignement primaire*, n°2, juin 1919, p. 4).

<sup>305</sup> « Instructions réglementaires : retenue », *Bulletin officiel de l'enseignement primaire*, n°24, juin 1925, pp. 1-2.

<sup>306</sup> « Rappelons enfin qu'il n'y a pas lieu de considérer comme indiscipline grave certaines inconspicues puérides qui troublent le travail et méritent assurément une réprimande, mais qui sont sans intention mauvaise » (*Bulletin officiel de l'enseignement primaire*, n°24, juin 1925, p. 3).

<sup>307</sup> « Instructions réglementaires (suite) », *Bulletin officiel de l'enseignement primaire*, n°24, juin 1925, p. 3.

<sup>308</sup> UIPG, *Procès-verbaux des assemblées*, Genève, 20 novembre 1919, CRIÉE Fonds UIPG n° 7626/3, p. 119.

classes dites « faibles » de l'enseignement primaire. En même temps, les examens des branches secondaires sont réduits en nombre et maintenus seulement à partir de la 4<sup>e</sup> année<sup>309</sup>.

Mais c'est avant tout la question centrale du programme et de manière indissociable celle des méthodes pédagogiques qui préoccupent l'UIPG. C'est ainsi que dès l'automne 1920, la discussion est ouverte sur le nouveau programme de l'enseignement primaire. Comme avant-guerre, l'UIPG milite en faveur de sa réduction, mais elle veut désormais sa division en deux volets par l'instauration d'un programme dit « minimum » et d'un programme normal rebaptisé de « développement » : « le premier est l'ensemble des notions élémentaires indispensables que l'enfant doit acquérir à l'école. Le second est l'indication des méthodes propres à développer l'enfant le plus complètement au point de vue intellectuel ». Le but d'une telle division étant de limiter au « strict nécessaire la matière à assimiler » afin que le maître puisse « consacrer plus de temps à l'éducation proprement dite »<sup>310</sup>. Du maître instruisant, on passe au maître éducateur, au plein sens valorisant du terme, ce qui a pour corrélation une forte augmentation des exigences de l'école vis-à-vis des enfants tant en matière de socialisation que du point de vue des performances intellectuelles. Vivement discutée au sein de l'Union, cette proposition est acceptée par les membres<sup>311</sup> et justifiée au nom des thèses de l'École active telles que celle qui fait primer le développement de l'enfant par l'éducation sur l'acquisition du savoir comme un but en soi. Or la suite des opérations, qui durent deux ans, va singulièrement raccourcir les ailes de ces ambitions généreuses.

L'UIPG perçoit d'abord que son avis n'est pas suivi par la sous-commission de la Commission scolaire chargée d'élaborer le nouveau programme<sup>312</sup>. En fin de compte, elle constate que l'avis de son représentant au sein de la sous-commission « semble n'avoir que très peu de poids »<sup>313</sup>. En outre, sa demande de suppression de l'allemand soulève « une levée de boucliers »<sup>314</sup> ! En fait, les représentants du corps enseignant secondaire sont en train de faire prévaloir leur point de vue dans cette commission, ce que Robert Dottrens qualifie alors de « mise sous tutelle »<sup>315</sup>. Ils cherchent avant tout à obtenir une bonne préparation de leurs futurs élèves au primaire en terme de contenu de leur formation et l'assurance d'une sélection efficace leur livrant des élèves aptes à réussir<sup>316</sup>. Finalement, la logique de la différenciation scolaire au sortir de l'école primaire déterminée par l'accès à l'enseignement secondaire, avec ses enjeux sociaux, l'emporte sur la logique « éducative » défendue par la majorité du corps enseignant primaire. En ce

---

<sup>309</sup> *Bulletin officiel de l'enseignement primaire*, n°5, mars 1920, p. 2.

<sup>310</sup> Edouard Laravoire « Rapport sur le nouveau programme », in UIPG, *Procès-verbaux des assemblées*, Genève, 23 septembre 1920, CRIÉE Fonds UIPG n° 7626/3, pp. 162-163.

<sup>311</sup> « L'idée de la division du programme en deux parties, vivement combattue par les uns, mal comprise par beaucoup d'autres, suscita de vives discussions. Le programme minimum a été adopté finalement, avec quelques insignifiantes modifications » (UIPG, *Rapport commun aux deux sections, Messieurs et Dames pour 1920*, Genève, 1921, CRIÉE Fonds UIPG n°8328, p. 3).

<sup>312</sup> Ainsi les travaux manuels réapparaissent à l'horaire contre le préavis de l'UIPG (UIPG, *Procès-verbaux des assemblées*, Genève, 10 mars 1921, CRIÉE Fonds UIPG n° 7626/3, p. 187.

<sup>313</sup> UIPG, *Procès-verbaux des assemblées*, Genève, 21 septembre 1922, CRIÉE Fonds UIPG n° 7626/3, p. 227.

<sup>314</sup> UIPG, *Procès-verbaux des assemblées*, Genève, 27 avril 1922, CRIÉE Fonds UIPG n° 7626/3, p. 215.

<sup>315</sup> UIPG, *Procès-verbaux des assemblées*, Genève, 21 septembre 1922, CRIÉE Fonds UIPG n° 7626/3, p. 229.

<sup>316</sup> Cette sélection doit notamment se faire sur le résultat noté en orthographe. Certains instituteurs y voient, un peu curieusement, une volonté d'« aristocratiser l'enseignement secondaire » (UIPG, *Procès-verbaux des assemblées*, Genève, 25 janvier 1923, CRIÉE Fonds UIPG n° 7626/3, p. 253).

sens, on observe un recul certain de l'influence du corps enseignant primaire sur les autorités scolaires.

Si durant les discussions sur l'élaboration du nouveau programme de l'enseignement primaire au sein de l'UIPG, les membres font souvent référence aux « idées nouvelles » et certains rappellent bien qu'avec l'Ecole active, « l'activité libre de l'enfant ne s'exerce cependant pas d'une manière anarchique », le maître étant « là pour coordonner ses efforts ». D'autres font le constat que l'Ecole active n'est pas applicable à tout l'enseignement et « qu'en se donnant le luxe » d'en faire « on perd parfois son temps et néglige l'acquisition minimum que l'école primaire doit donner à ses élèves »<sup>317</sup>. S'exprime là une résistance à l'amoindrissement excessif des contenus au profit de la seule « éducation morale » eu égard aux fonctions sociales de l'école primaire ou « populaire » qui doit former avant tout des hommes et des femmes fonctionnels socialement, et non des intellectuels, et dans une moindre mesure préparer les « bons » élèves à passer dans l'enseignement secondaire. Toutes ces réticences n'empêchent toutefois pas les instituteurs de se réclamer des méthodes actives pour faire valoir des intérêts corporatistes. Ainsi, une UIPG, presque unanime, combat en 1923 la suppression de classes à plusieurs degrés à faibles effectifs décidée pour des raisons budgétaires en arguant que, si elles sont trop nombreuses, cela rend impossible « la pratique de l'Ecole active »<sup>318</sup>.

Deux ans plus tard (1925), les critiques au sein même de l'Union commencent à fleurir. On déplore notamment que « sous prétexte d'innovation, tous [les] moyens et procédés disciplinaires [sic] » sont ôtés aux maîtres. Reproche qui amène le département à réaffirmer tant les normes que les procédures disciplinaires, comme on l'a vu précédemment. D'autres estiment « que l'on a, ces dernières années, accordé trop de place aux jeux, au sport, au détriment du travail scolaire »<sup>319</sup>. Les logiques de l'apprentissage des connaissances et du bon ordre scolaires semblent s'affirmer graduellement comme des résistances à l'exaltation d'une « éducation morale » exigeant la prévalence, dans les méthodes d'enseignement, de l'Ecole active.

Cependant, il est difficile de savoir si ces discours à l'encontre des méthodes dites « actives » sont le produit uniquement de spéculations ou s'ils se réfèrent véritablement à de tentatives d'expérience d'enseignement<sup>320</sup>. D'ailleurs, tout n'est pas déclaré comme irrecevable. Des éléments épars font leur chemin dans l'école primaire publique. Mais l'expérience pratique du maître s'affirme de plus en plus comme le fondement et la caution idéologique du métier, contre les conceptions « nouvelles » de l'éducation et parfois même contre les prescriptions pédagogiques officielles :

Dans l'ordre de la méthodologie, il faut être circonspect. « Eprouvez toute chose, retenez ce qui est bon » tel était l'adage que préconisaient nos maîtres en

---

<sup>317</sup> UIPG, *Procès-verbaux des assemblées*, Genève, 23 mai 1923, CRIÉE Fonds UIPG n° 7626/3, p. 274.

<sup>318</sup> UIPG à Alfred Mussard, conseiller d'Etat DIP, Genève, 27 juin 1923, AEG 1985 va 5.3.136.

<sup>319</sup> UIPG, *Procès-verbaux des assemblées*, Genève, 25 mars 1925, CRIÉE Fonds UIPG n° 7626/3, p. 34.

<sup>320</sup> Certaines de ces critiques donnent cependant un aperçu de ce qui ressemble à des tentatives d'application ou, plus généralement, elles traduisent le désarroi d'instituteurs pour qui l'application des nouvelles méthodes qui de par leur caractère chronophage diminuent le temps disponible pour faire « le programme » : « Les exigences du programme d'une part, les nombreuses pertes de temps d'autre part (occasionnées par les visites médicales, travaux manuels, après-midi de jeux, séances de cinéma, gymnastique quotidienne, etc.) dépassent de beaucoup le nombre d'heures prévues par l'horaire. Cela se traduit par une inattention générale. Toute concentration d'esprit est rendue impossible par la dispersion de l'effort [souligné par nous] » (UIPG, *Procès-verbaux des assemblées*, Genève, 13 octobre 1926, CRIÉE Fonds UIPG n° 7626/4, p. 76).

pédagogie ; et chacun de nous a tenté des expériences, s'est fait une conception personnelle de l'enseignement, conception appropriée à son tempérament, à son idéal, conception qu'il avait établie à la vue des résultats les plus favorables. C'est pourquoi nous manquerions au devoir de nous exprimer en toute franchise si nous ne disions pas ici que certaines injonctions de l'autorité de surveillance, injonctions dont l'opportunité peut être discutable puisque nous ne connaissons pas les résultats d'une telle expérience [sur l'enseignement du français], sont venues jeter le troubles dans notre enseignement<sup>321</sup>.

Et comme ces prescriptions viennent essentiellement de la hiérarchie administrative, des tensions nouvelles se font jour entre les enseignants et ceux qui sont chargés de les contrôler dans leur travail (inspecteurs et directeurs), qui sont issus du métier, des « leurs »<sup>322</sup>. Les difficultés de la conjoncture sociale et économique et la retombée des espérances de l'immédiat après-guerre expliquent sans doute aussi ce désenchantement, tant sur les promesses sociales et pédagogiques de l'École active que sur l'effet valorisant symboliquement qu'elle était censée procurer pour le corps professionnel.

Pourtant dans ces années 1920, les partisans de l'Éducation nouvelle et des méthodes de l'École active ont le vent en poupe et ils ont largement droit de cité dans l'institution publique, principalement dans l'enseignement dit « populaire », soit l'école primaire. Si jusqu'à présent, quelques idées de l'Éducation nouvelle avaient pénétré le système d'enseignement à travers la Commission scolaire par exemple, les lendemains de la guerre sonnent le passage à l'offensive. Parmi les chefs de files de l'UIPG, les partisans déclarés de l'École active sont nombreux et ils appartiennent plutôt à la nouvelle génération. En outre, leurs chefs de file font rapidement carrière (Emmanuel Duvillard<sup>323</sup>, Robert Dottrens, Edouard Laravoire, Albert Atzenwiler<sup>324</sup>). Albert Malche, le directeur de l'enseignement primaire, professeur de pédagogie à l'Université et membre influent du parti radical genevois, est lui aussi acquis, certes modérément, à l'Éducation nouvelle. De fait, l'École active prend véritablement le pouvoir dans l'école primaire genevoise dans le courant de la décennie. D'ailleurs, la minorité agissante des

---

<sup>321</sup> Albert Claret, président, *Rapport 1925 UIPG*, Genève, 1926, CRIÉE Fonds UIPG n°8328, p. 5.

<sup>322</sup> Albert Claret, président, *Rapport UIPG 1926*, Genève, 1927, CRIÉE Fonds UIPG n°8328, pp. 5-6.

<sup>323</sup> A partir des années 1920, Emmanuel Duvillard se préoccupe de l'organisation des classes spéciales pour les enfants « arriérés » et « difficiles » et mène des enquêtes internes à l'école primaire en tant que directeur du Bureau d'archives et de documentation scolaire du DIP depuis 1918. Si l'enseignement spécialisé constitue bien une entrée privilégiée pour les nouvelles méthodes au sein de l'école publique, cette double expérience semble l'avoir passablement désenchanté sur les promesses de cette pédagogie active « qui postule, sans l'avoir encore péremptoirement prouvé, des facultés créatrices puissantes chez l'enfant » (*Annuaire de l'Instruction publique*, Lausanne, 1929, p. 313).

<sup>324</sup> En même temps, tous sont issus de cette génération née entre 1880/85 et 1900 qui domine de son poids numérique la corporation jusqu'aux années 1950. Emmanuel Duvillard devient en 1918 – à 32 ans – directeur du Bureau d'Archives scolaires créé par le conseiller d'Etat radical William Rosier, charge qu'il cumule avec celle de directeur d'école en 1933. Sa mort en 1936 interrompt cette carrière fulgurante, comme elle sonne la fin du Bureau, qui constituait une première tentative de doter le DIP d'une capacité interne d'enquête et de statistique sur le système scolaire. Robert Dottrens enseigne dès 1924 à l'IIJR, puis dirige l'école « expérimentale » du Mail et les Etudes pédagogiques, à partir de 1927-1928, dates de leurs créations. Il a alors 35 ans. Edouard Laravoire devient en 1933 – à 40 ans – inspecteur des écoles primaire en même temps que directeur du service d'observation des écoles. Albert Atzenwiler est promu en 1927 – à 29 ans – premier secrétaire de la direction de l'enseignement primaire, avant de prendre la succession d'Albert Malche comme directeur de l'enseignement primaire à la fin 1927, suite à l'élection de celui-ci au Conseil d'Etat. A ce quatuor, on peut ajouter Edmond Rast, directeur d'écoles en 1924 puis inspecteur de 1933 à 1954, qui est notamment chargé des cours de méthodologie de français dès l'ouverture des Etudes pédagogiques et de présidences de commissions de révision de manuels scolaires (cf. *Bulletin officiel de l'enseignement primaire*, n° 108, février 1955, pp. 10-11).

instituteurs y est relativement favorable dans la première moitié des années 1920. Ainsi, le président de l'UIPG, Edouard Laravoire, n'hésite pas à déclarer face à ses membres qu'ils « s'appliquent à eux-mêmes les principes de l'École active qu'ils veulent instaurer à l'École »<sup>325</sup>. Et pour montrer sa bonne « foi » pédagogique, l'UIPG organise de sa propre initiative la promotion de l'École active au moyen d'une exposition de travaux d'élèves au printemps 1923<sup>326</sup>. Intitulée « Semaine de l'enfance », l'exposition, aux dires d'Adolphe Ferrière lui-même, constitue « un exemple magnifique dans le domaine de l'école publique rénovée » et elle est rien de moins qu'un « triomphe de l'École active »<sup>327</sup>.

Ce n'est donc pas un hasard si ce qui constitue la nouvelle voix officielle de l'administration à destination du corps enseignant primaire – le *Bulletin officiel de l'enseignement primaire* – répand généreusement la « vulgate » de l'École active dès son troisième numéro en 1919. Ce discours officiel du Département de l'Instruction publique se construit essentiellement autour de trois idées inlassablement répétées : l'école est fermée à « l'esprit novateur » et donc à « la vie » en général (et incidemment « au bonheur ») parce qu'elle refuse d'évoluer avec le monde notamment « aux époques de crises où la rénovation prend un rythme accéléré » ; l'école refuse le progrès par la novation à la fois pratique (expérience) et scientifique (grâce à la nouvelle « science de l'enfant », spécialement) ; l'école brime par sa pédagogie traditionnelle, faite de répétition (faire « réciter » entre « quatre murs »), et par son régime disciplinaire (les « châtiments »), « la spontanéité », la « curiosité native » et la « joie de vivre » des enfants, énoncées comme des vertus naturelles (se rapprochant du mythe du « bon sauvage » cher à la littérature utopique du 18<sup>e</sup> siècle)<sup>328</sup>.

Bien évidemment l'aspiration au pacifisme et à un monde meilleur au sortir du traumatisme de la Première Guerre mondiale soutient ce type de revendications visant à mieux faire apprendre les élèves afin de les rendre plus aptes à vivre une vie sociale harmonieuse. Cependant, c'est la volonté de changer la société par l'école qui encore une fois se profile dans ces discours, avec le but premier de « réhumaniser » un monde qui a sombré dans la folie guerrière, but soutenu par la conviction qu'il faut le changer<sup>329</sup>. Les instituteurs se reconnaissent volontiers dans ce discours. Mais la radicalité du propos sur les méthodes pédagogiques de la « vieille école » (sic) se double du silence quasi-total sur un quelconque projet politique ou social, et encore moins révolutionnaire<sup>330</sup>. Au mieux, ce discours a pour fonction de mettre en avant dans l'école primaire quelques valeurs réformatrices face à la crise des valeurs de la société

---

<sup>325</sup> *Rapport 1922, section des Messieurs*, Genève, 1923, CRIÉE Fonds UIPG n°8328, p. 7.

<sup>326</sup> L'exposition vante notamment « le procédé dit des centres d'intérêt » comme une panacée pédagogique parce qu'il permet de lier « les intérêts spontanés de l'enfant » aux « matières indispensables du programme » (« Les tendances actuelles de l'École primaire », in *Semaine de l'enfance. Salle communale de Plainpalais*, Genève, 31 mai-10 juin 1923). Sur l'origine et l'organisation de cette exposition cf. Arielle Jornod, *Théorie/pratique : fusion ou fission ? L'union des journaux des « théoriciens » et des « praticiens » de l'éducation de 1921 à 1932 : L'Intermédiaire des éducateurs et l'Éducateur*, mémoire en Sciences de l'Éducation, Université de Genève, 1989, pp. 58-61.

<sup>327</sup> *Journal de Genève*, 21 octobre 1923.

<sup>328</sup> « L'esprit novateur », *Bulletin de l'enseignement primaire*, n°3, septembre 1919, pp. 1-2.

<sup>329</sup> La création de la Fédération universelle des associations pédagogiques en 1923, dont l'UIPG est membre, exprime ces aspirations. Dans le descriptif du troisième congrès qui a lieu à Genève en 1929, ces finalités sont clairement énoncées : « On fut unanime à chercher un moyen d'extirper la haine du cœur des hommes, pour la remplacer par un esprit de concorde, de bonne volonté et de justice » (*Bulletin officiel de l'enseignement primaire*, n° 35, mars 1929, p. 9).

<sup>330</sup> Alors que l'Europe est largement secouée par une série de crises révolutionnaires entre 1917 et 1920 (Russie, Allemagne, Hongrie principalement).

bourgeoise positiviste de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle. La principale stratégie rhétorique employée par les partisans de l'École active est celle de s'inscrire en opposition à une école qualifiée de traditionnelle dans ses méthodes<sup>331</sup>, alors même que cette école obligatoire a moins de cinquante ans en 1918-1919 et que, depuis la première loi instaurant la scolarité obligatoire à Genève en 1872, le système d'enseignement a subi une véritable « rénovation permanente »<sup>332</sup> jusqu'au seuil de la Grande Guerre.

Si le débat sur le projet d'école moyenne unique de 1927 et la sélection scolaire repousse au second plan le débat sur les méthodes pédagogiques parmi les professionnels de l'école genevoise<sup>333</sup>, les partisans influents de l'École active préparent leur prochaine offensive, qui vise à concrétiser le vœu formulé dès 1912 par Edouard Claparède<sup>334</sup> : améliorer la formation des enseignants primaires. Jusqu'à la fermeture du concours de stage en 1923, le corps enseignant primaire participe activement et dans une large mesure à la formation professionnelle des stagiaires, essentiellement par le compagnonnage et dans une moindre mesure par des cours normaux. L'instauration en 1915 par Albert Malche, en tant que directeur de l'enseignement primaire, de « classes d'application » visant à organiser véritablement et durablement la partie pratique de la formation professionnelle<sup>335</sup> restreint quelque peu l'autonomie de la corporation puisque les autorités scolaires se réservent en définitive le choix des maîtres chargés de la direction de ces classes servant à la formation pratique<sup>336</sup>. La création des Etudes pédagogiques en 1928 exclut encore beaucoup plus largement le corps enseignant de la formation professionnelle et donc le dépossède du contrôle limité qu'il exerçait jusque-là sur sa propre reproduction. Mais les Etudes pédagogiques ne sont pas encore ouvertes que déjà des instituteurs membres de l'UIPG se plaignent qu'on ait accordé trop de place à l'Institut J.-J. Rousseau dans le projet de règlement de stage, alors que de leur

---

<sup>331</sup> Adolphe Ferrière est un des principaux propagateurs de cette vulgate : « Seconde donnée qui se dégage de cette période primitive [jusqu'au seuil des années 1920] où l'École active n'est pas encore cette philosophie totalisante de l'éducation telle que Ferrière va l'échafauder, l'École active est déjà un slogan. La formule permet de stigmatiser, au sein des systèmes scolaires, les manières de faire qui ne mobilisent pas l'élève » (Daniel Hameline, Arielle Jornod et Malika Belkaïd, *L'école active, textes fondateurs*, Paris, PUF, 1996, pp. 27-28).

<sup>332</sup> Selon la très judicieuse expression de Barbara Lucas (*La rénovation permanente. L'école publique genevoise et ses enjeux (1886-1911)*, mémoire de diplôme en Histoire économique et sociale, Université de Genève, 1995).

<sup>333</sup> Au regret d'ailleurs d'un certain nombre des membres de l'UIPG (cf. Albert Claret, président, *UIPG rapport 1927*, Genève, 1928 CRIÉE Fonds UIPG n°8328, p. 2).

<sup>334</sup> Cf. Edouard Claparède, « Un Institut des sciences de l'éducation et les besoins auxquels il répond », *Archives de Psychologie*, n° 12, pp. 5-43.

<sup>335</sup> Constantin Franziskakis, *La formation des instituteurs et des institutrices à Genève entre 1900 et 1930*, mémoire de licence en Sciences de l'Éducation, Université de Genève, 1992, pp. 54-62. L'inspecteur Louis Mercier présente également un projet d'organisation des classes d'application mais qui est repoussé. En outre, Albert Malche tente d'augmenter le « temps consacré à la préparation des leçons ; aux leçons données, et à la critique de celles-ci » au sein du cursus effectué par les futurs instituteurs et institutrices dans les sections pédagogiques du Collège et de l'ESJF, soit un renforcement de la pratique dans la formation préprofessionnelle au détriment des cours « dictés » [oraux et théoriques] (*Procès-Verbaux de Conférence des inspecteurs de l'enseignement primaire*, Genève, 12 avril 1915, AEG DIP 1990 va 16.83).

<sup>336</sup> « Il n'est venu, il faut l'espérer, à l'esprit d'aucun membre du corps enseignant l'idée que le Département retirait sa confiance aux personnes qu'il ne désignait pas à nouveau pour la direction d'une classe d'application. Sans doute, le désir du Département est-il bien de n'abandonner la préparation des stagiaires qu'aux maîtres et maîtresses dont il a pu reconnaître les mérites. Le nombre de ceux-ci, il est agréable de le reconnaître, est grand. Si donc le Département veut marquer ainsi son estime aux fonctionnaires qui font la preuve dans leur enseignement d'initiative, d'intelligence, de conscience, il est obligé de laisser de côté chaque année quelques anciens et d'en appeler d'autres » (*Bulletin officiel de l'enseignement primaire*, n°11, décembre 1921, p. 5).

point de vue « c'est à l'école de donner la préparation pratique dont les stagiaires ont besoin »<sup>337</sup>. Pourtant, l'œuvre est consommée. L'ouverture des Etudes pédagogiques fait que le recrutement du corps enseignant primaire échappe désormais pour l'essentiel à celui-ci, sauf par une participation limitée dans les jurys d'examens, et se retrouve entre les seules mains du DIP et d'« experts » formés à la psychologie expérimentale puis aux sciences de l'éducation naissantes.

---

<sup>337</sup> D'ailleurs, Robert Dottrens réagit vivement à ces propos qui émanent des dirigeants même de l'UIPG : « Je ne puis comprendre l'attitude du comité : nous demandons la suppression de la section pédagogique du Collège, nous demandons une culture meilleure et, au moment où nous obtenons gain de cause, nous protestons ! Le Comité ignore-t-il que nos collègues bâlois sont depuis longtemps au bénéfice d'un système semblable qui leur vaut une situation matérielle que nous n'avons pas ? Ou bien, chose plus grave et plus triste aussi, fait-il siennes les oppositions tenaces qui se manifestent contre la préparation professionnelle des instituteurs selon les données de la psychologie de l'enfant et de la pédagogie expérimentale ? Et que dois-je penser personnellement de cette méfiance manifeste à l'égard de l'Institut J.-J. Rousseau alors qu'il y a deux mois à peine vous m'avez adressé, comme président de l'UIPG, vos félicitations et vos vœux au moment où j'ai pris la présidence du Conseil directeur. [...] Admettons et reconnaissons que notre préparation à nous, les anciens, est insuffisante et que nous devons apprendre à nouveau. Un médecin peut-il soigner ses maladies s'il ignore tout des progrès de la chirurgie ou de la radiothérapie ? [...] Aurions-nous seuls la prétention d'imaginer que nous avons tout appris, il y a quinze ans ou plus et que la pédagogie connaît des méthodes immuables valables pour tous les temps. [...] Je vois qu'il serait facile de grouper ceux que les problèmes de méthodes intéressent en un cercle d'études pédagogiques qui trouverait à l'Institut un foyer naturel. Il y a si longtemps que la pédagogie est reléguée à l'arrière-plan à l'UIPG ! » (Robert Dottrens à Albert Claret, président UIPG, Genève, 10 janvier 1928, CRIÉE Fonds UIPG 7622 1927 dossier 16).





## Chapitre 16

### La crise de l'autonomie professionnelle du corps enseignant primaire (1929-1945)

La fin des années 1920 a permis un certain retour à la normale de la condition professionnelle des instituteurs genevois après l'effervescence provoquée par les débats sur le pacifisme et le désarmement, les problèmes de la réduction des salaires pour résorber le déficit de l'Etat et la question de l'application de l'Ecole active à l'école primaire publique. Pour autant, il ne s'agit que d'une pause. La décennie qui commence ouvre une nouvelle période rude de l'histoire des instituteurs genevois, qui ne s'achève que quinze ans plus tard au lendemain de la Seconde Guerre mondiale. Aux difficiles, mais somme toute exaltantes années de la décennie précédente, succèdent véritablement celles du recul et de l'incertitude face à l'avenir.

*De « la voie du juste milieu » à « l'éducation nationale »*

Si les instituteurs considèrent sans ambages que « L'UIPG est une association syndicale, décidée à défendre calmement mais fermement tous les intérêts de la corporation en général, tous les intérêts professionnels de ses sociétaires », ils préservent également coûte que coûte la ligne apolitique originelle du mouvement. Cette volonté répétée de « soustraire [la] société aux influences des partis politiques », et donc à la politisation des questions professionnelles, favorise dans un premier temps l'influence du corporatisme qui, par le « travail de concert » possible entre employés et patrons pour « améliorer les conditions de travail »<sup>338</sup>, apparaît, avant même que les effets de la Grande dépression (1929) ne se fassent véritablement sentir, comme une alternative séduisante entre socialisme collectiviste et libéralisme individualiste pour une frange non négligeable des instituteurs. Issu du mouvement chrétien-social<sup>339</sup>, le corporatisme est victime de son succès. L'idée corporative devient à ce moment-là un « bien commun »<sup>340</sup> à Genève qui attire non seulement l'UIPG mais de manière plus large les organisations patronales, les radicaux et les conservateurs (démocrates) qui y voient une réponse possible au socialisme. Une telle voie médiane semble a priori convenir à l'Union pour autant qu'elle n'engage à aucune affiliation politique.

Pourtant cette neutralité politique de principe ne peut être maintenue très longtemps sans conséquences négatives à une époque où la gravité de la crise économique, et ses conséquences sociales dramatiques, pousse à une lecture politique radicale des événements. Avant même le début de la crise, la révocation, en 1929, de l'instituteur

---

<sup>338</sup> Adrien Lagier, *Rapport présidentiel pour 1929*, Genève, 16 janvier 1930, CRIÉE Fonds UIPG n°8328, pp. 11-12.

<sup>339</sup> L'encyclique papale *Rerum novarum* (1891) est généralement considérée comme le point de départ du syndicalisme chrétien parce qu'elle est une première forme de composition de l'Eglise catholique avec l'évolution de la société contemporaine. Le corporatisme « ressuscité » est alors proposé comme un modèle d'ordre socioéconomique – une voie médiane – entre libéralisme et socialisme.

<sup>340</sup> Jean-Claude Favez & Claude Raffestin, « De la Genève radicale à la cité internationale » in Paul Guichonnet (éd.), *Histoire de Genève*, Genève-Lausanne, 1974, p. 346.

Emile Unger, membre remuant de l'UIPG et militant socialiste, par le Conseil d'Etat au nom de l'article 18 de la loi sur l'Instruction publique<sup>341</sup> n'échappe pas « aux passions politiques »<sup>342</sup>. En effet, Emile Unger, en tant que délégué de l'UIPG, est non seulement guère apprécié du conseiller d'Etat radical Albert Malche (alors chef du DIP) pour son intransigeance mais, en outre, le bouillant militant écrit des articles virulents dans les colonnes du journal socialiste *Le Travail*<sup>343</sup>. A ces prémices s'ajoute le fait qu'Albert Malche se sent visiblement atteint dans son honneur suite à une série de critiques émises au sein des assemblées de l'UIPG à la fin de l'automne 1928 et publiées dans *L'Edicateur et Bulletin corporatif* concernant des soupçons de favoritisme quant à la nomination d'un directeur d'école et à la distribution des fournitures scolaires. La réplique du conseiller d'Etat est très vive. Il accuse l'Union d'être « une machine de guerre » contre son département, il se dit prêt à rompre toute relation avec elle. Enfin, les oppositions manifestées par certains enseignants quant à la place importante qu'il a donnée à l'IJRR<sup>344</sup> dans le cursus de formation des enseignants achèvent de rendre l'UIPG suspecte à ses yeux. Une entrevue entre le conseiller d'Etat et le comité apaise pour un temps les esprits<sup>345</sup>. Mais au début 1929, l'affaire est relancée par la mise en cause d'Emile Unger par un directeur d'école au nom de l'article 18. Les accusations portent à la fois sur ses activités politiques à travers ses écrits dans l'organe du parti socialiste et sur son engagement au sein de l'UIPG, mais non sur la qualité de son enseignement<sup>346</sup>. Cette situation met dans l'embarras et divise le syndicat. Comme on s'en prend à Emile Unger au motif de ses activités syndicales, à une courte majorité l'Union estime devoir le soutenir au titre que la loi ne peut s'appliquer à ce type d'agissements<sup>347</sup>. Suite à cette prise de position, Albert Malche rompt les relations avec l'UIPG alors que, de son côté, Unger délie l'Union de toutes ses obligations envers lui, bien qu'elle le soutienne encore, et il tente seul un recours administratif pour conserver son poste<sup>348</sup>. Au bout de la procédure, il est révoqué dans l'année même.

En fait, l'instituteur socialiste est sans aucun doute victime de la volonté du Conseil d'Etat conservateur de faire un exemple pour rappeler les fonctionnaires à leur devoir de réserve. D'ailleurs, quelques temps après, son collègue Georges Borel, instituteur et également militant socialiste, est visé à son tour mais sans conséquence cette fois<sup>349</sup>. L'affaire Unger démontre la faiblesse de l'UIPG et du corps enseignant primaire en général puisqu'ils se révèlent incapables de défendre un collègue face à l'autorité

---

<sup>341</sup> « Le Conseil d'Etat peut : [...] suspendre ou révoquer les fonctionnaires qui manquent gravement à leurs devoirs pédagogiques ou dont la conduite est incompatible avec leurs fonctions ».

<sup>342</sup> Adrien Lagier, *Rapport présidentiel pour 1929*, Genève, 16 janvier 1930, CRIÉE Fonds UIPG n°8328, p 3.

<sup>343</sup> UIPG, *Procès-verbaux des assemblées*, Genève, 12 septembre 1928, CRIÉE Fonds UIPG n° 7626/4, p. 178.

<sup>344</sup> Par ailleurs, le conseiller d'Etat Malche est le grand artisan du rattachement partiel de l'IJRR, sous le nom d'Institut des Sciences de l'Education (ISE), à l'Université de Genève en 1929, garantissant ainsi la pérennité financière de l'Institut (« Convention entre l'IJRR et l'Etat de Genève, et règlement de l'Institut universitaire des Sciences de l'Education », Genève, 7 février 1929, AUG 5B1/45 ; cf. Christian Alain Muller & al., « Aspects of the Disciplinary Constitution of Sciences of Education : the « Prototype » of Institute Jean-Jacques Rousseau in Geneva, (1911-1933) », in Christopher Day & Dolf van Veen (ed.), *Educational Research in Europe. Yearbook 2001*, Garant Publishers, Leuven/Apeldoorn, 2001, pp. 101-102).

<sup>345</sup> UIPG, *Procès-verbaux des assemblées*, Genève, 15 novembre 1928, CRIÉE Fonds UIPG n° 7626/4, pp. 202-212.

<sup>346</sup> UIPG, *Procès-verbaux des assemblées*, Genève, 31 janvier 1929, CRIÉE Fonds UIPG n° 7626/4, p. 238.

<sup>347</sup> UIPG, *Procès-verbaux des assemblées*, Genève, 10 janvier 1929, CRIÉE Fonds UIPG n° 7626/4, p. 229.

<sup>348</sup> UIPG, *Procès-verbaux des assemblées*, Genève, 14 février 1929, CRIÉE Fonds UIPG n° 7626/4, pp. 240-255.

<sup>349</sup> UIPG, *Procès-verbaux des assemblées*, Genève, 8 mars 1929, CRIÉE Fonds UIPG n° 7626/4, p. 265.

politique et administrative. La leçon est dure pour le syndicat<sup>350</sup>. En outre, la rupture déclarée par le conseiller d'Etat Albert Malche met l'Union dans une situation très délicate et une bonne partie de l'énergie dépensée par le comité durant cette année 1929 consiste à renouer des liens avec lui. D'ailleurs, les deux parties sont obligées de collaborer sous peine de prolonger une situation intenable<sup>351</sup>. Cependant, la régularisation des rapports entre l'UIPG et Malche ne s'opère qu'au bout d'une année de discussions et de rencontres pendant laquelle le comité de l'Union se voit obligé de réitérer sans cesse sa volonté de conciliation<sup>352</sup>.

En 1931, le soutien de l'UIPG à l'initiative pacifiste intitulée « postulat Rochemais »<sup>353</sup>, obtenu par Adrien Grosrey lors d'une assemblée, provoque peu après la démission de sept membres de l'Union<sup>354</sup>. Cet épisode, dont le bilan symbolique est très lourd, marque le premier infléchissement du consensus relatif à l'idéal pacifiste au sein de l'UIPG. Désormais, même la paix y devient une question politique et donc une source de division<sup>355</sup>. Cette dernière expérience négative ne fait que confirmer le comité et la majorité des membres que la neutralité politique et confessionnelle est indispensable à la viabilité de l'UIPG et que, dans le cas contraire, elle se divisera irrémédiablement. L'année 1931 est celle de la dernière manifestation collective du pacifisme des instituteurs genevois avec l'approbation de la résolution présentée au Congrès international des Fédérations d'instituteurs à Stockholm – dont l'UIPG fait partie via la SPR – d'organiser sa prochaine conférence sur le thème « Pour la limitation des armements »<sup>356</sup>.

Avec la crise économique et le déchaînement « des passions » politiques, l'Union entre dans une phase où se manifeste dans un premier temps la désaffection croissante de ses membres. Les assemblées sont alors peu fréquentées<sup>357</sup> et les comités successifs se sentent abandonnés à leur sort. D'où leur tendance à stigmatiser « l'égoïsme ou l'ingratitude des autres qui nuisent à la bonne marche »<sup>358</sup> du syndicat, quand ce n'est pas le découragement qui pointe même chez les plus engagés<sup>359</sup>. Face aux effets dramatiques

---

<sup>350</sup> L'instituteur communiste André Ehrler (1900-1949), entré en 1921 dans la carrière et dirigeant une classe d' « indisciplinés » à Varembe, est suspendu de ses fonctions de janvier à septembre 1933 pour avoir prononcé en décembre 1932 un discours en faveur de la « libération » du leader communiste Léon Nicole. Ce qui ne l'empêche pas de faire partie du premier Conseil d'Etat (i.e. gouvernement cantonal) majoritairement à gauche entre 1933 et 1936.

<sup>351</sup> UIPG, *Procès-verbaux des assemblées*, Genève, 24 octobre 1929, CRIÉE Fonds UIPG n° 7626/4, p. 281.

<sup>352</sup> UIPG, *Procès-verbaux des assemblées*, Genève, 21 mai 1930, CRIÉE Fonds UIPG n° 7626/5, pp. 16-17.

<sup>353</sup> Qui propose « de supprimer les cours de Landwehr l'an prochain [1932] et d'affecter les économies ainsi faites au budget de la conférence sur le désarmement » (UIPG, *Procès-verbaux des assemblées*, Genève, 30 avril 1934, CRIÉE Fonds UIPG n° 7626/5, pp. 70-71).

<sup>354</sup> Emile Paquin, *Rapport du président de l'Union des Instituteurs Primaires Genevois pour 1931*, Genève, janvier 1932, CRIÉE Fonds UIPG n°8328, p. 10.

<sup>355</sup> Les membres démissionnaires justifient leur décision en qualifiant de « politique » la lettre de soutien à l'initiative Rochemais envoyée par l'UIPG aux membres de l'assemblée fédérale (Conseil national et Conseils des Etats) (UIPG, *Procès-verbaux des assemblées*, Genève, 28 mai 1931, CRIÉE Fonds UIPG n° 7626/5, pp. 73-74).

<sup>356</sup> Emile Paquin, *Rapport du président de l'Union des Instituteurs Primaires Genevois pour 1931*, Genève, janvier 1932, CRIÉE Fonds UIPG n°8328, pp. 10-11.

<sup>357</sup> En 1934, une assemblée est même annulée faute de participants (cf. Gustave Willemin, *Rapport du président de l'UIPG (Messieurs) pour l'année 1934*, Genève, 23 janvier 1935, CRIÉE Fonds UIPG n°8328, p. 2).

<sup>358</sup> Emile Paquin, *Rapport du président de l'Union des Instituteurs Primaires Genevois pour 1931*, Genève, janvier 1932, CRIÉE Fonds UIPG n°8328, p. 15.

<sup>359</sup> « Le Comité, qui étudie mûrement les questions soumises à son appréciation et qui les présente ensuite à une assemblée squelettique dont il forme souvent lui-même la majorité, a l'impression décourageante d'être seul à mener le bon combat, au milieu de l'indifférence générale » (Gustave Willemin, *Rapport du*

et maintenant directement perceptibles de la crise économique mondiale<sup>360</sup>, ils sont d'avis qu'il faut serrer les rangs, que « la cohésion » et « la discipline » sont plus que jamais nécessaires en ces temps très difficiles<sup>361</sup>. Parmi les causes de cette désaffection, il y a sans doute le fait que nombre d'instituteurs privilégient soit une attitude de repli, soit d'autres engagements de type politique au détriment de l'investissement dans les intérêts corporatistes<sup>362</sup>.

Si les appels aux bonnes volontés et à une meilleure participation à l'Union de la part du comité restent quelque peu vains, la précipitation et la gravité des événements politiques rattrapent une UIPG qui s'en passerait bien. Suite à la sanglante journée du 9 novembre 1932, qui a vu la troupe tirer sur des militants socialistes lors d'une manifestation antifasciste<sup>363</sup>, durant laquelle un membre socialiste de l'Union est mortellement blessé (Marius Rattaz, 1895-1932), les instituteurs sont attaqués publiquement comme étant responsables « de l'insubordination constatée pendant la mobilisation des troupes genevoises »<sup>364</sup>. Le climat général se détériore et le corps

---

*président de l'UIPG (Messieurs) pour l'année 1934*, Genève, 23 janvier 1935, CRIÉE Fonds UIPG n°8328, p. 3).

<sup>360</sup> Sa première manifestation la plus visible est évidemment le chômage. Dès 1932, 6 % de la population active, soit 10'000 personnes environ, sont touchées par le chômage total ou partiel (Jean-Claude Favez & Claude Raffestin, « De la Genève radicale à la cité internationale » in Paul Guichonnet (éd.), *Histoire de Genève*, Genève-Lausanne, 1974, p. 349).

<sup>361</sup> Gustave Willemin, *Rapport du président de l'Union des Instituteurs Primaires Genevois pour l'année 1933*, Genève, 25 janvier 1934, CRIÉE Fonds UIPG n°8328, p. 10.

<sup>362</sup> C'est du moins cette dernière hypothèse « optimiste » qui est avancée par le comité de l'UIPG pour expliquer la très faible participation de ces années (Gustave Willemin, *Rapport du président de l'UIPG (Messieurs) pour l'année 1934*, Genève, 23 janvier 1935, CRIÉE Fonds UIPG n°8328, p. 2).

<sup>363</sup> Pour une première approche de cet événement marquant de l'histoire locale de l'Entre-deux-guerres cf. Georges Kliebès, *Un coup... tirez bas ... feu !... : Genève, 9 novembre 1932*, Genève, Editions Slatkine, 1992 ; cf. Charles Heimberg, *Pour une histoire sans trous de mémoire : 60 ans après la fusillade du 9 novembre à Genève*, Genève, Edité par le GSSA, 1992.

<sup>364</sup> Ainsi, les loges maçonniques de Genève accusent certains instituteurs d'être communistes et de faire de la propagande dans les classes. Auparavant, les colonels Sarasin et Turretini avaient évoqué la nécessité de « couper le sifflet » à ces mêmes instituteurs (UIPG, *Procès-verbaux des assemblées*, Genève, 22 décembre 1932, CRIÉE Fonds UIPG n° 7626/5, pp. 107-109). Mais l'UIPG tarde à réagir publiquement si bien que l'accélération de la conjoncture politique sur d'autres thèmes fait avorter son projet de défense par voie de presse (UIPG, *Procès-verbaux des assemblées*, Genève, 16 février 1933, CRIÉE Fonds UIPG n° 7626/5, p. 121). Les conservateurs en profitent également pour s'en prendre à l'IJRR en l'accusant de propager des idées subversives (*La Suisse*, 5 décembre 1932). Si ces incriminations ne sont pas nouvelles, leur violence l'est. Elles portent indéniablement car certains fidèles soutiens de l'Institut l'abandonnent suite aux événements du 9 novembre 1932 (cf. Gabriel Bonnet à Pierre Bovet, Genève, 8 décembre 1932, AUG : 5B1/45). Du côté de l'Institut, la réaction ne se fait pas attendre. En janvier 1933, Jean Piaget et Robert Dottrens s'allient pour écarter Pierre Bovet de la direction et répondre aux attaques. Pour eux et ceux qui appartiennent au personnel académique de l'IJRR, la seule ligne de défense possible consiste à renforcer le caractère universitaire et scientifique de l'Institut d'arrêter les activités de propagande pour le pacifisme international et l'Education nouvelle (cf. Victor Martin, Rolin Wavre et Robert Dottrens, *Rapport présenté au Conseil directeur de l'Institut des Sciences de l'Education sur la réorganisation de celui-ci*, Genève, 4 mai 1933, AUG : 5B1/45). Dès ce moment, l'Institut, rattaché partiellement à l'Université de Genève sous le nom d'Institut des Sciences de l'Education (ISE) depuis 1929, tend à adopter un apolitisme conforme au renforcement de son fonctionnement sur le modèle universitaire (cf. Fernando Vidal, « L'Institut Rousseau au temps des passions », *Education et recherche*, n°10, 1988, pp. 82-105 ; cf. Christian Muller & al., « Aspects of the Disciplinary Constitution of Sciences of Education : the "Prototype" of the Institut Jean-Jacques Rousseau in Geneva, 1912-1933 », in Christopher Day et Dolf van Veen (ed.), *Educational Research in Europe. Yearbook 2001*, Louvain/Apeldoorn, Garant, 2001, pp. 93-107).

enseignant ainsi que d'autres milieux éducatifs sont régulièrement pris à partie publiquement tant par la droite que par la gauche politique<sup>365</sup>.

Une nouvelle réduction du traitement des fonctionnaires, suite au retour d'un grave déficit budgétaire dans les finances cantonales (décembre 1934), est l'occasion d'une campagne de presse qui, aux dires de l'UIPG, fait preuve « d'une violence inouïe » contre les fonctionnaires<sup>366</sup>. La participation très active à cette campagne de la *Tribune de Genève*, traditionnellement proche du parti du radical et qui, notamment lors de la crise des années 1920, avait conservé une ligne éditoriale modérée à l'égard des fonctionnaires, en dit long sur le climat d'extrême tension politique qui règne alors dans le canton au lendemain de la victoire des socialistes dans l'élection au Conseil d'Etat où ils obtiennent la majorité des sièges de l'exécutif cantonal en novembre 1933. D'ailleurs, le déchaînement de la violence verbale et écrite, à la fois largement produite et relayée par la presse, précède parfois la violence physique non seulement dans la rue mais jusqu'au Grand Conseil, entre les députés<sup>367</sup>. Dans cette atmosphère de confrontation politique permanente, les membres socialistes du gouvernement – le DIP restant dans les mains du radical Paul Lachenal – traitent à peine mieux l'UIPG, en refusant notamment de la consulter préalablement sur les projets liés aux mesures de réduction salariale<sup>368</sup>.

Durant ces années, les intérêts matériels des enseignants primaires sont généralement défendus à travers la Fédération des fonctionnaires cantonaux qui fédèrent les diverses associations syndicales de fonctionnaires. Dès 1931, la Fédération, instruite des expériences de la décennie précédente, s'inquiète des velléités de « diminution de traitement », alors que le Grand Conseil a déjà supprimé du budget cantonal le poste de rémunération pour les classes gardiennes<sup>369</sup>. Si l'année suivante une tentative de rapprochement avec la Fédération suisse du personnel des services publics (VPOD) échoue<sup>370</sup>, la crise économique pousse néanmoins les syndicats à unir leurs forces face à l'issue à laquelle tous pensent pour résoudre la crise budgétaire de l'Etat consécutive à la crise économique : faire des économies au moyen d'une baisse générale des traitements des fonctionnaires<sup>371</sup>. Dans un premier temps, cette tactique fonctionne, puisqu'un mot d'ordre commun aux syndicats du secteur public et du secteur privé obtient un succès presque inespéré. Leur recours au référendum repousse un premier projet de loi sur la réduction des traitements (28 mai 1933).

---

<sup>365</sup> Une situation très délicate qui oblige le comité de l'UIPG à intervenir pour défendre le crédit de la corporation sans pouvoir entrer en confrontation : « Deux autres démarches ont dû également être faites auprès de deux hommes politiques de partis diamétralement opposés, qui s'étaient permis de porter contre certains instituteurs des accusations non étayées par des faits, et dont l'imprécision faisait peser sur l'ensemble du corps enseignant primaire d'inadmissibles soupçons. Nous sommes intervenus avec énergie, et, dans les deux cas, nous avons obtenu la déclaration que les attaques ne visaient en rien l'honorabilité et la parfaite correction du corps enseignant » (Gustave Willemin, *Rapport du président de l'Union des Instituteurs Primaires Genevois pour l'année 1933*, Genève, 25 janvier 1934, CRIÉE Fonds UIPG n°8328, p. 6).

<sup>366</sup> UIPG, *Procès-verbaux des assemblées*, Genève, 6 décembre 1932, CRIÉE Fonds UIPG n° 7626/5, p. 169.

<sup>367</sup> Claude Torracinta, *Genève 1930-1939. Le temps des passions*, Genève, Tribune éditions, 1978, pp. 106-107.

<sup>368</sup> Gustave Willemin, *Rapport du président de l'UIPG (Messieurs) pour l'année 1934*, Genève, 23 janvier 1935, CRIÉE Fonds UIPG n°8328, p. 10.

<sup>369</sup> Emile Paquin, *Rapport du président de l'Union des Instituteurs Primaires Genevois pour 1931*, Genève, janvier 1932, CRIÉE Fonds UIPG n°8328, p. 16.

<sup>370</sup> Le risque d'une perte d'identité, de voir les intérêts spécifiques des instituteurs noyés dans d'autres plus larges et de formation de syndicats concurrents au sein de la profession sont les arguments avancés par la majorité des membres pour repousser l'affiliation (UIPG, *Procès-verbaux des assemblées*, Genève, 18 mars 1932, CRIÉE Fonds UIPG n° 7626/5, pp. 90-94).

<sup>371</sup> Emile Paquin, *UIPG rapport du président pour 1932*, Genève, 25 janvier 1933, CRIÉE Fonds UIPG n°8328, pp. 6, 8-9.

Comme la victoire embellit tout, les instituteurs pensent que l'action commune a définitivement « eu raison des préjugés qui existaient ici et là contre les fonctionnaires »<sup>372</sup>, notamment parmi les employés du secteur privé. Or, suite à l'imposition par le pouvoir politique de la réduction temporaire des traitements (1934), la Fédération des fonctionnaires rompt avec l'Union des syndicats et avec la Fédération des employés (banque et commerce), qu'elle considère comme plus ou moins directement responsables de l'échec du second front commun<sup>373</sup>. Cet échec de l'union syndicale et l'aggravation de l'impasse financière de l'Etat ravivent, de part et d'autre, les préjugés qui semblaient naïvement avoir été évacués deux ans auparavant. Les fonctionnaires, et a fortiori les instituteurs, retrouvent leurs habits de « privilégiés », une injustice qui leur apparaît d'autant plus criante que leur pouvoir d'achat baisse rapidement. En revanche, sur le plan interne, la fréquentation des assemblées va en s'améliorant dès 1935<sup>374</sup>, signe certain d'un regain d'intérêt pour les problèmes liés au métier, et évidemment en premier lieu la question de la réduction salariale. En outre, l'élection au poste de président de la Fédération des fonctionnaires de Louis Servettaz (1935)<sup>375</sup>, puis de Georges Borel (1941), tous deux membres de l'UIPG, augmentent considérablement la représentation des intérêts des instituteurs dans cette Fédération.

Malheureusement, cela n'empêche pas que la dernière année du gouvernement cantonal à majorité socialiste (1936) soit marquée par une nouvelle flambée d'attaques dirigées cette fois nommément contre le corps enseignant primaire. La presse socialiste (*Le Travail*), relayant les propos de Léon Nicole, président du Conseil d'Etat, accuse les instituteurs « d'être au service de la réaction », alors qu'inversement la presse conservatrice (revue *Pro Helvetia*) les accuse de former des « marxistes »<sup>376</sup>. Quant à la presse catholique (*Le Courrier*), elle leur reproche non seulement de ne pas enseigner « l'amour de Dieu », « le respect des parents et l'attachement à la patrie » mais aussi de « gâter » le cœur des enfants<sup>377</sup>. A force, en cette période de radicalisation idéologique, la neutralité politique vaut à l'UIPG d'être la cible de toutes les critiques à la fois en tant que composante importante du corps des fonctionnaires<sup>378</sup> et comme représentante des éducateurs de la jeunesse. En cette année d'élections, l'Union reste sur sa position de neutralité et tente de répliquer au mieux à ces attaques<sup>379</sup>.

---

<sup>372</sup> Gustave Willemin, *Rapport du président de l'Union des Instituteurs Primaires Genevois pour l'année 1933*, Genève, 25 janvier 1934, CRIÉE Fonds UIPG n°8328, pp. 8-9.

<sup>373</sup> UIPG, *Procès-verbaux des assemblées*, Genève, 6 février 1935, CRIÉE Fonds UIPG n° 7626/5, pp. 177-179.

<sup>374</sup> Charles Duchemin, *Rapport du président de l'Union des Instituteurs Primaires Genevois pour l'année 1936*, Genève, 11 février 1937, CRIÉE Fonds UIPG n°8328, p. 3.

<sup>375</sup> Gustave Willemin, *Rapport du président de l'Union des Instituteurs Primaires Genevois, 1935*, Genève, 6 février 1936, CRIÉE Fonds UIPG n°8328, p. 5.

<sup>376</sup> Une accusation déjà lancée quelques années auparavant par la presse conservatrice (cf. *Journal de Genève*, 27 octobre 1933).

<sup>377</sup> UIPG, *Procès-verbaux des assemblées*, Genève, 30 septembre 1936, CRIÉE Fonds UIPG n° 7626/5 ; Charles Duchemin, *Rapport du président de l'Union des Instituteurs Primaires Genevois pour l'année 1936*, Genève, 11 février 1937, CRIÉE Fonds UIPG n°8328, pp. 8-9.

<sup>378</sup> A ce titre, ils sont l'objet d'une initiative dite « contre les cumuls », lancée par la Ligue des citoyens genevois contre « les doubles emplois dans l'administration et dans l'enseignement », mais celle-ci tourne court (Charles Duchemin, *Rapport du président de l'Union des Instituteurs Primaires Genevois pour l'année 1936*, Genève, 11 février 1937, CRIÉE Fonds UIPG n°8328, pp. 11-12).

<sup>379</sup> La ligne de défense de l'UIPG reste envers et contre tout la même, soit l'exigence « en toutes circonstances [du] respect des convictions personnelles des instituteurs en tant que ces convictions ne sont pas en contradiction avec notre organisation et nos institutions démocratiques » (Charles Duchemin, *Rapport du président de l'Union des Instituteurs Primaires Genevois pour l'année 1936*, Genève, 11 février 1937, CRIÉE Fonds UIPG n°8328, p. 9).

L'UIPG ne sort cependant pas indemne de ces épreuves. Elle en sort même davantage affaiblie que renforcée. Le respect d'une stricte neutralité politique a eu pour effet de l'isoler politiquement puisque ses membres, tombant sous le coup de la loi sur les incompatibilités de 1901, ne peuvent briguer aucun mandat politique, sauf à démissionner de leurs fonctions d'instituteurs. Il en résulte que l'Union perd presque tout relais politique au niveau du corps législatif, alors que son travail de lobbying politique était l'un de ses principaux moyens d'action et d'influence. Celui-ci avait principalement porté ses fruits sous les majorités radicales-socialistes jusqu'en 1919. Les seules ressources qui lui restent sont les liens institutionnels qui lient l'Union au Département de l'Instruction publique et à la Fédération des fonctionnaires cantonaux. Or le recours au conseiller d'Etat en charge de ce département implique d'entrer dans une plus grande dépendance à son égard. L'autre solution, et c'est celle qui a été en fin de compte privilégiée par les comités successifs<sup>380</sup>, consiste à s'appuyer au maximum sur la Fédération des fonctionnaires pour faire avancer ses intérêts corporatifs. Mais cette stratégie par défaut résultant du principe intangible de la double neutralité du syndicat, politique et confessionnelle, provoque paradoxalement ce contre quoi elle avait été mise en place : la scission.

En effet, l'année 1937 voit se réaliser ce que craignaient déjà en 1906 les fondateurs de l'UIPG, à savoir « la division du corps enseignant » primaire. Avec la création du Syndicat chrétien et national de l'enseignement officiel (SCNEO), elle devient réalité. Une quinzaine de membres actifs sur les 150 environ que compte alors la section des Messieurs quittent l'UIPG pour rejoindre le nouveau syndicat d'orientation corporatiste<sup>381</sup>, estimant que leurs idées sont en but à « l'hostilité systématique d'une certaine majorité » et qu'ainsi l'Union est devenue « le paravent derrière lequel manoeuvrent les syndicalistes socialisants »<sup>382</sup>. Mise en concurrence et craignant donc pour sa capacité à représenter le corps enseignant primaire, l'UIPG tente de faire valoir auprès du DIP la supériorité de son caractère apolitique contre le SCNEO et ses liens explicites avec le parti des Indépendants chrétiens-sociaux mais aussi avec un parti d'extrême-droite, l'Union nationale<sup>383</sup>. Le comité de l'UIPG argue que cette affiliation

---

<sup>380</sup> Au final, les avantages qu'apporte la Fédération l'emportent sur les inconvénients dans le calcul que fait le comité de l'UIPG : « Il est certain que ce système de fédérations et de cartels, imbriqués les uns dans les autres, ne va pas non plus sans inconvénients : lenteurs dans les décisions, difficulté de recourir toujours à l'avis des associations, recherches de formules de conciliation entre intérêts qui, s'ils ne sont pas opposés, divergent pourtant quelquefois. Il n'est jamais très agréable de sacrifier certaines de nos revendications qui peuvent gêner l'un ou l'autre des groupements fédérés. Mais, malgré tout, je crois que nous avons intérêt à garder un contact étroit avec les associations qui, dans l'état actuel des choses, sont placées dans la même situation économique que nous » (Gustave Willemin, *Rapport du président de l'Union des Instituteurs Primaires Genevois pour l'année 1933*, Genève, 25 janvier 1934, CRIÉE Fonds UIPG n°8328, p. 9).

<sup>381</sup> Charles Duchemin, *UIPG. Rapport du président pour l'année 1937*, Genève, 23 février 1938, CRIÉE Fonds UIPG n°8328, p. 2, 5-6.

<sup>382</sup> UIPG, *Circulaire aux membres*, Genève, 7 décembre 1937, CRIÉE Fonds UIPG n° 7626/6, p. 37 ; UIPG, *Circulaire aux membres*, Genève, 22 décembre 1937, CRIÉE Fonds UIPG n° 7626/6, p. 55. Inversement, les partisans du nouveau syndicat accusent l'UIPG de renfermer des « syndicalistes-socialisants, partisans de la lutte des classes » (l'Educateur, 1938, p. 71 cité par Arielle Jornod, in *Théorie/pratique : fusion ou fission ? L'union des journaux des « théoriciens » et des « praticiens » de l'éducation de 1921 à 1932 : L'Intermédiaire des éducateurs et l'Educateur*, mémoire en Sciences de l'Education, Université de Genève, 1989, p. 161).

<sup>383</sup> Les syndicats chrétiens se multiplient durant les années 1920 à Genève. En 1923 déjà, la Fédération genevoise des syndicats chrétiens les unifie sous une seule bannière, qui devient ensuite la Fédération genevoise des syndicats chrétiens et corporatifs (FGSCC), qui compte jusqu'à 6'000 membres en 1931. En dépit de quelques vrais succès en matière d'aide sociale (création d'un office social du logement et octroi de vacances pour les apprentis), le mouvement corporatiste bénéficie d'une large réception parmi les

idéologique constitue une double menace, politique et religieuse, pour la « paix scolaire » à Genève<sup>384</sup>. De leur côté, les dirigeants du SCNEO répliquent que son caractère « chrétien et national » ne fait que s'opposer aux « tendances matérialistes [ce qui équivalait ici à communiste], internationalistes et antimilitaristes » de l'UIPG<sup>385</sup>. Pourtant, la menace n'est pas aussi sérieuse qu'il n'y paraît car le nouveau syndicat se forme précisément au moment où le mouvement corporatiste amorce son déclin à Genève et, de toute façon, le DIP continue de donner la prééminence de la représentation du corps enseignant primaire à l'UIPG<sup>386</sup>. L'éclatement du mouvement corporatif par la dérive d'une partie de ses forces vives vers la droite conservatrice, voire l'extrême-droite, tend à l'isoler dès le milieu des années 1930<sup>387</sup>.

Cet épisode donne paradoxalement une nouvelle fois à l'Union l'occasion d'affirmer son attachement à la neutralité confessionnelle et politique de ses origines. Outre les péripéties plus ou moins mesquines<sup>388</sup> et le faible impact en terme de réduction du nombre de militants que provoque cette scission, elle demeure un enjeu symbolique fort pour l'UIPG. Le fait de briser l'unité du corps enseignant est d'autant plus mal perçu, et même compris – on désigne des « traîtres »<sup>389</sup> –, qu'il semble hypothéquer les maigres possibilités d'inverser une tendance de fond qui voit depuis plusieurs années les instituteurs perdre une part appréciable de leur aisance matérielle et de leur prestige social. Ainsi, chaque fois qu'un instituteur l'intègre, et encore plus s'il la réintègre, l'Union se donne la peine de le signaler comme une victoire<sup>390</sup>.

Alors que l'agitation sociopolitique est quelque peu retombée dans le petit canton du bout du lac Léman, l'idéal pacifiste qui avait dominé la corporation de la fin de la Grande Guerre jusqu'au début des années 1930 s'estompe définitivement pour être aussitôt remplacé par la question de « l'Education nationale ». Cette notion s'inscrit dans

partis bourgeois car pour ces derniers, comme pour l'Eglise catholique, il constitue un antidote possible au socialisme. Or la reprise par l'Union nationale, mouvement fasciste dirigé par Georges Oltramare, des idées corporatistes et les accointances idéologiques déclarées de certains leaders chrétiens-sociaux (tel que Henri Berra) avec l'Italie mussolinienne dans les années 1930 aggravent le caractère antisocialiste du mouvement, en l'ancrant définitivement à droite sur l'échiquier politique (cf. Claude Torracinta, *Genève 1930-1939. Le temps des passions*, Genève, Tribune éditions, 1978, pp. 98-100). L'un des principaux dirigeants du nouveau syndicat chrétien et national, l'instituteur Marius Soldini, est clairement affilié à l'Union nationale et il n'hésite pas à s'en prendre à l'UIPG dans l'organe de propagande de ce parti (cf. « Lettre ouverte au comité des instituteurs primaires genevois », *L'Action Nationale*, 12 février 1938).

<sup>384</sup> Charles Duchemin, *UIPG. Rapport du président pour l'année 1938*, Genève, 24 février 1939, CRIÉE Fonds UIPG n°8329, p. 28.

<sup>385</sup> Comité du syndicat chrétien et national de l'enseignement au président de l'UIPG, Genève, 24 décembre 1938, AEG DIP 1985 va 5.3.573.

<sup>386</sup> « Ce syndicat [Syndicat chrétien et national de l'enseignement SCNE] est connu du Département; il est exact qu'il n'a pas une situation semblable à celle de l'Union des instituteurs primaires genevois, qui est par exemple représentée dans les commissions de nomination. Mais il est saisi des projets d'ordre général (assurances) et pédagogiques (plans d'études) au même titre que tous les groupements qui pourraient se créer parmi les maîtres et qui déclarent s'occuper avant tout de questions d'ordre professionnel relatives à l'enseignement » (Adrien Lachenal, conseiller d'Etat DIP Genève, à Albert Paychere, président de l'Association des maîtres et des maîtresses de l'ESJF, Genève, 12 décembre 1938, AEG DIP 1985 va 5.3.573).

<sup>387</sup> Jean-Claude Favez & Claude Raffestin, « De la Genève radicale à la cité internationale » in Paul Guichonnet (éd.), *Histoire de Genève*, Genève-Lausanne, 1974, pp. 345-346.

<sup>388</sup> Cf. Charles Duchemin, *UIPG. Rapport du président pour l'année 1938*, Genève, 24 février 1939, CRIÉE Fonds UIPG n°8329, p. 27.

<sup>389</sup> Cf. UIPG, *Procès-verbaux des assemblées*, Genève, 10 décembre 1937, CRIÉE Fonds UIPG n° 7626/5, pp. 47-64.

<sup>390</sup> Cf. Edouard Gaudin, *UIPG. Rapport du président pour l'année 1943*, Genève, 4 mars 1944, CRIÉE UIPG n°8329, p. 1.



ce qui devient dès 1938 un axe central de la politique de la Confédération suisse sous une formulation officielle due au conseiller fédéral conservateur Philippe Etter (1891-1977), la « défense spirituelle »<sup>391</sup>, soit la défense des valeurs nationales contre la propagande et la subversion fasciste, nationale-socialiste et communiste. Pour contrer l'influence des régimes totalitaires sur les masses helvétiques, deux d'entre eux sévissant aux frontières de la Suisse, menaçant donc directement l'unité du pays (l'irrédentisme italien et le nationalisme racial allemand), les élites « nationales » leur opposent à partir de 1933 la liberté individuelle, la démocratie, le fédéralisme, la diversité linguistique et la particularité historique de la Suisse. Et parce que la défense de ces valeurs incombe avant tout aux citoyens et non à l'Etat, affirment-elles, la tâche des milieux éducatifs dans la préparation des futurs citoyens s'impose logiquement comme une priorité. Le renforcement et le rassemblement autour des valeurs nationales fondamentales dépassant les clivages de partis et de classes pour constituer une identité « particulière » rencontrent un large écho dans la population en général, y compris dans les organisations de gauche<sup>392</sup>, et en particulier chez les instituteurs<sup>393</sup> en ces temps de crise et de montée des périls<sup>394</sup>.

Dès 1937, les instituteurs genevois plébiscitent ce projet culturel « national » en revendiquant l'accomplissement de sa composante éducative car, si « les officiers ont le devoir s'occuper de la formation du soldat », « la préparation civique de la jeunesse doit être confiée aux pédagogues »<sup>395</sup>. Le renversement idéologique est quasi complet par rapport à la décennie précédente dominée par l'idéal pacifiste<sup>396</sup> et l'UIPG s'investit immédiatement dans ce qu'elle désigne comme rien de moins qu'une « œuvre de restauration civique ». La même année, son comité adresse une lettre au conseiller d'Etat en charge du DIP, le radical Adrien Lachenal, qui constitue une véritable profession de foi en faveur de l'« éducation nationale » :

Depuis quelques mois, tous les esprits sont préoccupés par la défense nationale, tant « culturelle » et morale, que politique et militaire. En même temps, les éducateurs s'alarment de l'insuffisance de l'instruction civique et de l'état d'abandon dans lequel se trouve l'adolescence. De son côté, le Département militaire fédéral, soucieux de la préparation physique de la jeunesse, vient de soumettre à l'opinion

---

<sup>391</sup> Pour la Suisse allemande, cf. Lucien Criblez, *Zwischen Pädagogik und Politik : Bildung und Erziehung in der deutschsprachigen Schweiz zwischen Krise und Krieg (1930-1945)*, Berne, Peter Lang, 1995.

<sup>392</sup> Ces idées circulent bien avant 1938 et elles rencontrent des échos favorables. Déjà en 1935, les députés du parti socialiste suisse votent le budget militaire fédéral pour la première fois de l'histoire de ce parti et, l'année suivante, l'Union Syndicale Suisse, très proche du parti socialiste suisse, se prononce en faveur de la « défense nationale ».

<sup>393</sup> Malgré ses accents socialistes évidents, l'UIPG adopte la résolution suivante : « L'évolution des faits économiques suisses et mondiaux conduit le pays à une rupture d'équilibre social, tout au moins à un malaise. La concentration des richesses matérielles dans un nombre de mains de plus en plus restreint, la course aux "pleins pouvoirs de crise" se heurtent à l'idéal démocratique du peuple et à ses sentiments fédéralistes. Devant les dangers d'une dictature ou d'une organisation totalitaire de l'Etat, l'école doit prendre ses responsabilités » (UIPG, *Procès-verbaux des assemblées*, Genève, 8 janvier 1936, CRIÉE Fonds UIPG n° 7626/5, p. 211).

<sup>394</sup> Cf. Josef Mooser, « Die "Geistige Landesverteidigung" in den 1930er Jahren », *Revue suisse d'Histoire*, n°4-5, 1997, pp. 685-708.

<sup>395</sup> Charles Duchemin, *UIPG. Rapport du président pour l'année 1937*, Genève, 24 février 1938, CRIÉE Fonds UIPG n°8328, p. 7.

<sup>396</sup> En 1936, Marius Soldini, qui demande des renseignements sur « le rassemblement universel de la paix », se voit répondre « que des questions de ce genre ne doivent pas avoir lieu au cours [des assemblées de l'UIPG] » (UIPG, *Procès-verbaux des assemblées*, Genève, 17 décembre 1936, CRIÉE Fonds UIPG n° 7626/6, p. 3).

publique un projet d'instruction préparatoire. Enfin, dans un rapport présenté à la Conférence des Chefs de Départements de l'Instruction publique, Monsieur le Conseiller fédéral Etter insiste tout particulièrement sur les relations qui doivent se nouer entre écoliers de divers cantons et souhaite que la jeunesse participe davantage à notre vie nationale. Ces préoccupations sont aussi les nôtres. Nous sommes persuadés qu'une heureuse influence exercée sur la jeunesse peut ranimer le sentiment national et sauvegarder nos traditions démocratiques. Nous estimons que l'éducation nationale repose sur l'éducation civique. Nos institutions politiques exigent de chaque citoyen un sens des responsabilités, une dignité sans lesquels toute réforme, tout programme, tout manifeste seraient illusoires. C'est à cet œuvre de régénération civique que nous sommes prêts à collaborer<sup>397</sup>.

Si la pénétration de ces idées s'est opérée rapidement dans le corps enseignant genevois, elle n'est pas totalement soudaine ni limitée au seul cas genevois. Les discussions et les thèses adoptées par les délégués des instituteurs romands lors du XXIV<sup>e</sup> congrès de la SPR en 1936, portant sur la thématique générale du « Rôle de l'Ecole populaire dans l'Etat », montrent que ces idées circulent déjà et qu'elles se propagent largement parmi les enseignants primaires<sup>398</sup>. Le comité genevois de la SPR chargé de l'organisation du congrès de 1940 propose même en mai 1938 qu'une des questions mises à l'étude porte explicitement sur « la préparation de la jeunesse suisse à ses devoirs civiques ». Une proposition acceptée sans opposition ni véritable discussion.

La lassitude collective face à la débauche relative d'expression et de violence politiques dans les années précédentes, la crainte des totalitarismes et l'incapacité des diverses espérances idéologiques à résoudre une crise dont on ne voit pas la fin expliquent l'engouement que manifeste alors le corps enseignant via l'UIPG pour la question de l'éducation nationale, et plus largement pour « la défense spirituelle ». Mais il est d'autres causes à ces deux facteurs. L'adhésion à l'« éducation nationale » offre d'abord au corps enseignant une échappatoire à son isolement social et politique, tout en fédérant les esprits et les énergies autour d'un projet consensuel. La tâche assignée à l'enseignant primaire dans la nouvelle politique de « défense spirituelle » a ainsi l'immense avantage de revaloriser son rôle en tant que professionnel indiscutable, tout en lui donnant une bonne place dans un dessein collectif<sup>399</sup>. Au militaire la préparation du soldat et au pédagogue la préparation du citoyen, martèle-t-on alors à l'UIPG. Enfin, la « réintégration » de la communauté sociopolitique sur la base de valeurs démocratiques n'oblige pas pour autant la majorité des enseignants à opérer un virage à 180 degrés ; loin s'en faut. En effet, la plupart d'entre eux ont été socialisés avant la Première Guerre mondiale (cf. supra chapitre 13) et, à ce titre, ils ont largement baigné dans le fond idéologique issu du radicalisme alors dominant dont les valeurs démocratiques et celles l'Etat-nation constituaient le socle. Cependant cette

---

<sup>397</sup> Charles Duchemin, *UIPG. Rapport du président pour l'année 1938*, Genève, 24 février 1939, CRIÉE Fonds UIPG n°8329, p. 9.

<sup>398</sup> Le rapport insiste sur la défense du fédéralisme et de la démocratie par opposition à « l'Etat totalitaire » auquel « deux, même trois de nos voisins donnent leur faveur » (*XXIV<sup>e</sup> congrès de la Société pédagogique de la Suisse romande*, La Chaux-de-Fonds, Imprimerie des Coopératives réunies, 1936, pp. 34-35). Et les thèses adoptées par l'assemblée du congrès réaffirment solennellement l'attachement aux institutions démocratiques du pays et qu'en conséquence « l'école suisse doit préparer à la démocratie » (*XXIV<sup>e</sup> congrès SPR. Compte-rendu officiel*, La Chaux-de-Fonds, 1936, pp. 49-51).

<sup>399</sup> Ainsi, à la fin 1938, l'UIPG et le DIP réagissent conjointement aux allégations des milieux proches de l'armée concernant le caractère « politicien », sous-entendu pacifiste, de l'enseignement de l'histoire, branche par excellence d'inculcation du patriotisme (UIPG, *Procès-verbaux des assemblées*, Genève, 30 novembre 1938, CRIÉE Fonds UIPG n° 7626/6, pp. 105-106).

réaffirmation forte de l'idéologie patriotique-démocratique dans un tel contexte engendre un glissement significatif vers la droite politique. Sa participation à l'exposition nationale à Zurich en 1939 et la visite de celle-ci sont encore une fois l'occasion pour l'UIPG de montrer publiquement son adhésion indéfectible au projet de « la défense nationale » et, plus généralement, à l'indépendance de la nation<sup>400</sup>.

Cependant, ce glissement à droite juste avant et pendant la Seconde Guerre mondiale reste limité. Alors que les esprits vacillent au lendemain de l'incroyable défaite française devant la démonstration de puissance et d'efficacité des armes allemandes (mai-juin 1940)<sup>401</sup>, l'UIPG se refuse à écouter les « nouveaux messies qui [...] prêchent des ajustements ou des alignements » soudainement devenus nécessaires<sup>402</sup>. L'idéal démocratique et patriotique des membres est suffisamment ancré pour que toutes attaques contre le système démocratique helvétique soient rejetées comme infondées.

Sur le front syndical, l'UIPG entame un début de rapprochement avec l'Amicale des écoles enfantines, association du personnel enseignant enfantin, alors que des critiques s'élèvent, au nom du « désir de revaloriser » la profession, contre l'affiliation à la Fédération des fonctionnaires cantonaux. Se sentant toujours perçus comme des « privilégiés » par les autres salariés, certains instituteurs vont jusqu'à demander que le corps enseignant reprenne sa liberté et que désormais il assure seul sa défense « matérielle » et « morale »<sup>403</sup>. Cette grogne passagère exprime principalement la volonté chez certains de distancier le corps enseignant primaire de l'image par trop décriée du fonctionnaire. L'accès à la présidence de la Fédération des fonctionnaires de l'instituteur membre de l'UIPG Georges Borel (1941) clôt par lui-même le débat. Ce dernier prône une stratégie d'union des fonctionnaires tant en faveur d'accords possibles avec l'Union du corps enseignant secondaire genevois (UCESG) que contre « les revendications » des « petits syndicats particuliers »<sup>404</sup>. Par son intermédiaire, l'Union va jusqu'à s'attribuer les mérites de l'abrogation des dispositions salariales de la loi de 1934 en 1942<sup>405</sup>.

Repoussé pour cause de guerre, le XXV<sup>e</sup> congrès de la SPR a finalement lieu au moment où la Seconde Guerre mondiale devient à la fois véritablement mondiale et indéfinie avec l'implication successive de l'Union soviétique, du Japon et des Etats-Unis (été 1942). Les débats reflètent l'aboutissement du processus d'adhésion des instituteurs romands à l'idéologie officielle de la « défense spirituelle », via l'éducation nationale qui est d'ailleurs le thème même du congrès sur la proposition du comité d'organisation

---

<sup>400</sup> Le sens de l'exposition nationale est rendu de la manière suivante par le président de l'UIPG : « L'Exposition [...] reste l'affirmation précise de nos valeurs les meilleures et a renforcé en nous la foi que nous avons dans les destinées de notre peuple » (Adrien Lagier, *UIPG. Rapport du président pour 1939*, Genève, 22 février 1940, CRIÉE UIPG n°8329, p. 4).

<sup>401</sup> Suite à la très rapide défaite de la France, des voix se font entendre, et jusqu'au plus haut niveau de l'Etat fédéral, pour rappeler la conviction de l'obsolescence des formes de la démocratie parlementaire et la nécessité de l'adaptation de la Suisse au nouvel ordre européen que tente alors de dessiner l'Allemagne nazie. Le discours du radical vaudois Pilet-Golaz, en tant que Président de la Confédération, radiodiffusé le 25 juin 1940, est emblématique de ces hésitations sur les valeurs et les institutions helvétiques (cf. Hans-Ulrich Jost, « Menace et repliement, 1914-1945 », in *Nouvelle Histoire de la Suisse et des Suisse*, Lausanne, Payot, 1986, pp. 754-756).

<sup>402</sup> Adrien Lagier, *UIPG. Rapport du président pour 1940*, Genève, 22 février 1941, CRIÉE UIPG n°8329, p. 8.

<sup>403</sup> Adrien Lagier, *UIPG. Rapport du président pour 1939*, Genève, 22 février 1940, CRIÉE UIPG n°8329, pp. 5-6.

<sup>404</sup> Charles Duchemin, *UIPG. Rapport du président pour 1941*, Genève, 28 février 1942, CRIÉE UIPG n°8329, p. 11.

<sup>405</sup> Adrien Lagier, *UIPG. Rapport du président pour 1942*, Genève, 27 février 1943, CRIÉE UIPG n°8329, p. 6.

genevois. Les délégués présents partagent l'avis que la société européenne est en crise, et que la guerre n'est que le prolongement logique et paroxystique de celle-ci. En conséquence, ils doivent travailler à former une meilleure jeunesse non seulement sur le plan intellectuel mais également sur le plan de « l'éducation civique ». Mais au-delà des spéculations sociales sur l'état et le devenir de la société, la finalité de cette éducation civique se résume pour l'essentiel à « enraciner nos fils et nos filles dans le sol natal »<sup>406</sup>. Comme il y a consensus sur cette finalité de l'école primaire, les délégués peuvent proclamer, sans y voir aucune contradiction, que la neutralité du maître en matière politique dans son enseignement constitue une règle intangible du métier. Pourtant la demande qui est faite à l'instituteur de « renforcer le sentiment patriotique » et « la foi dans les idées patriotiques » (thèse n°2 adoptée sans aucun débat !) renvoie bien à un projet déclaré d'embrigadement de la jeunesse par l'école, projet où l'inculcation du sentiment national (émotions) doit compléter une instruction tout aussi nationale que raisonnable (par la langue « maternelle », l'histoire et la géographie). Le but étant de resocialiser aux vertus démocratiques et nationales une jeunesse perçue comme désengagée de la vie publique parce que trop individualiste<sup>407</sup>. Mais ce qui marque le plus les instituteurs genevois, c'est la reconnaissance de leur métier, et donc sa valorisation, dans sa participation à cette œuvre commune qu'est la « défense spirituelle ». Une reconnaissance publique que leur accorde le conseiller fédéral Etter, principal propagateur de cette œuvre culturelle nationaliste, dans son discours d'introduction au congrès<sup>408</sup>.

Ainsi, le tournant idéologique de « l'éducation nationale » a permis au corps enseignant primaire de retrouver sa place médiane et conforme aux valeurs dominantes dans l'espace sociopolitique genevois et national. La profession renoue avec les rails d'un destin collectif dont les apports en terme de reconnaissance symbolique permettent à la fois d'atténuer les difficultés de la vie quotidienne et l'angoisse face à l'avenir<sup>409</sup> ainsi que de revaloriser un métier très discuté durant deux décennies, avant même que commence « l'âge d'or » de la société occidentale<sup>410</sup>.

#### *Le second recul de la condition matérielle d'une « classe moyenne »*

La réduction du déficit structurel de l'Etat grâce à la politique budgétaire et financière menée entre 1924 et 1928 et au retour d'une meilleure conjoncture économique permet aux instituteurs de recouvrer l'intégralité de leur traitement entre 1929 et 1930<sup>411</sup>. Cependant, l'UIPG considère les traitements réguliers comme désormais « insuffisants si l'on tient compte de la cherté de la vie, des logements surtout »<sup>412</sup>. C'est pourquoi elle en profite pour revendiquer le rétablissement

<sup>406</sup> XXV<sup>e</sup> congrès de la Société pédagogique de la Suisse romande, Genève, Imprimerie centrale, 1942, pp. 6-9, 14-15.

<sup>407</sup> Société pédagogique romande, *Compte-rendu officiel du 25<sup>e</sup> congrès*, Genève, Imprimerie centrale, 1943, pp. 31-48.

<sup>408</sup> Adrien Lagier, *UIPG. Rapport du président pour 1942*, Genève, 27 février 1943, CRIÉE UIPG n°8329, pp. 7-8.

<sup>409</sup> Au milieu de la Seconde Guerre mondiale, alors que le conflit reste très indécis, le président de l'UIPG parle de « l'écroulement d'une civilisation » en cours (Charles Duchemin, *UIPG. Rapport du président pour 1941*, Genève, 28 février 1942, CRIÉE UIPG n°8329, p. 1).

<sup>410</sup> Cf. Eric J. Hobsbawm, *L'Âge des extrêmes. Histoire du court XX<sup>e</sup> siècle* (1994), Bruxelles, Complexe, 1999, p. 341.

<sup>411</sup> Cf. *MGC*, 8 juin 1929, p. 523.

<sup>412</sup> Le fait est que pour un salaire d'un montant égal, entre 1923 et 1930, la perte de pouvoir d'achat est limitée mais bien réelle (-3,3%).

d'anciennes allocations spéciales, telle celle concernant le logement de l'instituteur dans le cas où l'effort financier de celui-ci dépasse une certaine part de son salaire (17%)<sup>413</sup>. Il est vrai que la question de la cherté du logement à Genève est un problème récurrent au XX<sup>e</sup> siècle<sup>414</sup>.

La révision de la loi sur l'Instruction publique, amorcée suite à l'échec du projet de réforme d'école moyenne unique d'André Oltramare (1927), offre un espace d'action pour les revendications de l'UIPG dont les interventions, soit auprès du DIP, soit auprès des organes législatifs, visent à récupérer une série d'avantages financiers perdus lors de la décennie écoulée (indemnités et allocations) et à obtenir une légère augmentation des salaires. Mais ni Albert Malche ni son successeur, le radical Paul Lachenal, n'acceptent véritablement d'entrer en matière sur ces questions financières. Pour autant, l'UIPG ne repart pas les mains vides. Les stagiaires bénéficient d'une très modeste augmentation et surtout ils voient leur perspective de carrière dans le métier nettement améliorée à court terme par la suppression du statut de sous-régent (1931)<sup>415</sup>.

Ce relatif retour à la normale sur le plan salarial n'est possible que parce que la crise de 1929 atteint la Suisse comme la France avec un léger décalage temporel, mais le recul des affaires est général dès 1931. Des entreprises ferment, le chômage de masse s'installe durablement (8 à 10% des actifs)<sup>416</sup> et le déficit de l'Etat cantonal se creuse à nouveau. Les conséquences de ce déficit ne se font pas attendre. La même année, le poste des indemnités pour les classes gardiennes est purement et simplement biffé du budget pour 1932 par le Grand Conseil. Consciente de la gravité de la crise qui s'étend rapidement, et instruite par le proche passé de ses conséquences potentielles sur la « condition matérielle » des instituteurs, l'UIPG cherche préventivement à renforcer la « cohésion » de ses membres, dont la participation à la vie du syndicat se réduit alors fortement, et à accroître ses liens avec la Fédération des fonctionnaires<sup>417</sup>.

Il est temps car, en 1932, un projet de redressement des finances publiques cantonales dû au conseiller d'Etat conservateur Albert Picot comprend une baisse des traitements des fonctionnaires devant entrer en vigueur dès 1933<sup>418</sup>. Cette fois, la Fédération des fonctionnaires s'oppose à cette mesure et fait une série de contre-propositions d'économies, dont notamment la suspension pendant trois ans des versements dus à la caisse de retraite (CIA). Une CIA pourtant déjà mal en point suite aux pertes subies dans la débâcle de la Banque de Genève – créée en 1848 par James Fazy sans bénéficier pourtant d'aucune garantie de l'Etat, contrairement à la croyance

---

<sup>413</sup> Emile Paquin, *Rapport du président de l'Union des Instituteurs Primaires Genevois pour l'année 1930*, Genève, janvier 1931, CRIÉE Fonds UIPG n°8328, p. 6.

<sup>414</sup> Pour une première approche, qui demeure cependant très partielle, de cette question à Genève au XX<sup>e</sup> siècle cf. Tristan Balmer, *Éléments pour une histoire du logement social à Genève, 1913-1993*, mémoire de licence, en Histoire économique et sociale, Université de Genève, 1996 ; ainsi que Bernard Lescaze, David Hiler et Anita Frei, *La Société coopérative et l'histoire du logement social à Genève (XIX<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècles) : 1919-1994, 75 ans de la Société coopérative d'habitation Genève*, Genève, Société coopérative d'habitation, 1994.

<sup>415</sup> Emile Paquin, *Rapport du président de l'Union des Instituteurs Primaires Genevois pour 1931*, Genève, janvier 1932, CRIÉE Fonds UIPG n°8328, pp. 4-7.

<sup>416</sup> Dès 1932, l'assurance-chômage devient obligatoire pour les salariés à Genève.

<sup>417</sup> Emile Paquin, *Rapport du président de l'Union des Instituteurs Primaires Genevois pour 1931*, Genève, janvier 1932, CRIÉE Fonds UIPG n°8328, pp. 16-17.

<sup>418</sup> De leur côté, les socialistes déposent une initiative fiscale dite « sur le minimum d'existence franc d'impôt » (2 juillet 1932) qui vise à établir une plus grande progressivité des impôts directs (revenus et fortune) en exonérant les couches modestes (par un système de réductions forfaitaires cumulatives) et reportant la charge fiscale sur les couches aisées. Mais près d'un électeur sur trois refuse cette initiative en novembre 1932 (in *Recueil authentique des lois et actes du gouvernement de la République et Canton de Genève*, tome CXVIII (1932), Genève, 1933. pp. 203-204, 309).

générale alors répandue dans l'opinion publique<sup>419</sup> – et qui entraîne la démission de deux conseillers d'Etat impliqués<sup>420</sup>. En outre, pour des raisons d'économies budgétaires, l'Etat cantonal pousse les enseignants primaires à la retraite anticipée<sup>421</sup> et il suspend temporairement le remboursement du déficit initial de la caisse de retraite. Ces mesures aggravent les « difficultés financières chroniques » de la CIA jusqu'à la fin de la Seconde Guerre mondiale. En 1938, l'Etat ne peut guère faire plus que de garantir les paiements courants de la caisse<sup>422</sup>. Ces difficultés entraînent des mesures d'économie à travers des plans de redressement financier successifs demandant essentiellement d'« importants » et chaque fois « nouveaux sacrifices » aux affiliés<sup>423</sup>. Ce qui donne le sentiment à plus d'un membre de l'UIPG d'avoir été « leurré » par les promesses d'amélioration de la stabilité financière lors de la fusion des caisses de pensions des fonctionnaires en 1929<sup>424</sup>.

Quant à la baisse des salaires, une première offensive venant du Conseil d'Etat est repoussée au moyen d'un référendum (28 mai 1933)<sup>425</sup> déposé et soutenu par une large coalition syndicale entre le secteur public (Fédération des fonctionnaires, VPOD) et le secteur privé avec la puissante Union des syndicats. La conjoncture politique n'est pas étrangère à ce succès, fruit à la fois d'une large alliance syndicale et du soutien ouvert des socialistes. En effet, la fusillade du 9 novembre 1932 est encore dans toutes les mémoires et, sans conteste, l'émotion suscitée par la tragédie porte le parti socialiste lors des élections au Grand Conseil qui, dans la foulée, obtient la majorité des sièges au Conseil d'Etat (4 sur 7) en novembre 1933. Le Conseil d'Etat remet sous toit une

---

<sup>419</sup> « La Banque de Genève, à la fin des années 1920, est une chimère de la finance. Fondée par un article de la Constitution de 1847, elle ne bénéficie d'aucune garantie de l'Etat. Celui-ci dispose de deux représentants sans droit de vote au conseil d'administration. L'actionnariat est mixte, privé et public. Son capital – 20 millions de francs en 1929 – la classe en tête des "grandes banques locales", selon les catégories de la Banque nationale. Pourtant, la structure des dépôts indique la présence de petits déposants : près de 1'600 comptes d'épargne entre 1 et 1'000 francs, avec une moyenne de 255 francs par compte environ. Cette position mal définie favorise sans doute la confusion entre intérêts publics, intérêts de la Banque et intérêts privés. Entretien par quelques notables locaux, elle coûtera cher à l'Etat de Genève et aux épargnants qui croyaient à une garantie publique » (Max Hölz, « A Genève, l'histoire bancaire bégaie », *Le Courrier*, 21 juillet 2005).

<sup>420</sup> Le radical Alexandre Moriaud, véritablement compromis dans la tentative de dissimuler l'état de banqueroute imminent de la banque, et l'UDE Martin Naef (cf. Jean-Claude Favez & Claude Raffestin, « De la Genève radicale à la cité internationale » in Paul Guichonnet (éd.), *Histoire de Genève*, Genève-Lausanne, 1974, p. 349).

<sup>421</sup> *MGC*, Genève, 14 juillet 1934, pp. 1119-1121. Ou encore le recul de l'âge minimal de la retraite passant de 55 à 58 ans. Ce qui provoque une protestation de l'UIPG (*MGC*, 13 avril 1940, pp. 403-408 ; Adrien Lagier, *UIPG. Rapport du président pour 1940*, Genève, 22 février 1941, CRIÉE UIPG n°8329, p. 3).

<sup>422</sup> Entre 1932 et 1938, le déficit technique de la CIA passe de 24 à 47 millions de francs environ (*Histoire de la CIA de 1929 à nos jours*, CIA, Genève, 2004, pp. 28, 52-53).

<sup>423</sup> Charles Duchemin, *UIPG. Rapport du président pour l'année 1937*, Genève, 23 février 1938, CRIÉE Fonds UIPG n°8328, p. 9.

<sup>424</sup> Charles Duchemin, *UIPG. Rapport du président pour l'année 1938*, Genève, 24 février 1939, CRIÉE Fonds UIPG n°8329, p. 20.

<sup>425</sup> Le projet de loi établit une réduction de 10% des salaires des fonctionnaires à partir d'un traitement supérieur à 4'000 francs annuels et stipule que « le montant de cette réduction sera utilisé pour l'action de secours en faveur des chômeurs (art. 1). Une manière de donner un objectif social aux économies demandées aux fonctionnaires alors que le coût du chômage pèse de plus en plus lourdement sur les comptes de l'Etat. La loi est refusée par 54,6% des électeurs avec un taux de participation atteignant plus de 70% (« Loi concernant la réduction des traitements des magistrats, fonctionnaires, employés et ouvriers de l'Etat de Genève » (2.02.1933), in *Recueil authentique des lois et actes du gouvernement de la République et Canton de Genève*, tome CXIX (1933), Genève, 1934. pp. 34-36, 131).

proposition de réduction des traitements à l'identique et qui reste évidemment tout aussi inacceptable pour les instituteurs.

L'arrivée au pouvoir d'un gouvernement à majorité socialiste ne résout en rien la crise financière de l'Etat. Cependant, l'UIPG et les fonctionnaires acceptent d'entrer en matière avec le projet financier du nouveau Conseil d'Etat, qui reprend en partie les dispositions de l'initiative fiscale socialiste refusée en votation populaire en octobre 1933. Parmi celles-ci, la réduction du traitement des fonctionnaires pour constituer un « budget spécial de chômage » – afin de financer des grands travaux et les allocations de chômage – paraît alors négociable pour les instituteurs<sup>426</sup>. Sincèrement émus par la détresse matérielle et psychologique qu'endurent les familles des classes populaires fortement touchées par le chômage, les maîtres estiment généralement ne pas pouvoir « refuser à payer la dime de [leur] sécurité [de l'emploi] ». Ainsi durant l'été 1934, 123 des 160 instituteurs membres actifs de la section des Messieurs de l'UIPG acceptent volontairement, à l'initiative du comité, une « retenue mensuelle » sur leur salaire<sup>427</sup>. Malgré les bonnes dispositions affichées par la Fédération des fonctionnaires cantonaux, dont fait partie l'UIPG, qui entame des négociations sur la base du plan socialiste<sup>428</sup>, cette mesure de réduction de salaires soumise à une condition d'utilisation en faveur des chômeurs se heurte au refus de la majorité du Grand Conseil, où les socialistes restent minoritaires (45 sièges sur 100), et qui, du même coup, rejette l'augmentation de certains impôts<sup>429</sup>. Ne pouvant compter sur une alliance, pourtant envisageable avec l'aile gauche du parti radical, pour obtenir la majorité au législatif et confronté au refus des banques genevoises, à la fois proches des conservateurs et échaudées par les propos très virulents proférés à leur encontre par les socialistes et leur presse, le Conseil d'Etat à majorité socialiste est acculé à demander l'aide de la Confédération. Or les conditions mises pour l'octroi d'un prêt de la Banque nationale s'apparentent à une mise sous tutelle des finances du canton<sup>430</sup>.

Face à ces deux obstructions systématiques, politiques et bancaires, les socialistes recourent au « peuple » pour passer par dessus le pouvoir législatif afin de faire passer via une initiative (26 septembre 1934) leur projet de réformes fiscales et financières<sup>431</sup>. Véritable vote de confiance à l'égard des membres socialistes du Conseil d'Etat, l'initiative est repoussée par une large majorité des votants (17-18 novembre 1934)<sup>432</sup>. En invoquant le fait que le débat autour de l'initiative est excessivement politisé et peut-être plus encore parce que le texte ne tient « pas compte d'un certain nombre de [...] revendications » des fonctionnaires, l'UIPG comme la Fédération des fonctionnaires se

---

<sup>426</sup> Cf. UIPG, *Procès-verbaux des assemblées*, Genève, 17 mai 1934, CRIÉE Fonds UIPG n° 7626/5, pp. 158-161.

<sup>427</sup> Déjà en 1930 c'est une proposition de versement de 10.- francs pour les régents, 5.- francs pour les sous-régents qui est acceptée à l'unanimité (UIPG, *Procès-verbaux des assemblées*, Genève, 26 février 1930, CRIÉE Fonds UIPG n° 7626/5, pp. 61-62). En 1931, une nouvelle collecte est organisée sur la base du même effort individuel (UIPG, *Procès-verbaux des assemblées*, Genève, 17 décembre 1931, CRIÉE Fonds UIPG n° 7626/6, p. 79).

<sup>428</sup> Gustave Willemin, *Rapport du président de l'UIPG (Messieurs) pour l'année 1934*, Genève, 23 janvier 1935, CRIÉE Fonds UIPG n°8328, p. 8.

<sup>429</sup> L'ensemble des associations des salariés de l'Etat avait accepté « le principe d'une retenue d'un montant global de 900'000 francs » (MGC, 8 décembre 1934, annexes, p. 683).

<sup>430</sup> Jean-Claude Favez & Claude Raffestin, « De la Genève radicale à la cité internationale » in Paul Guichonnet (éd.), *Histoire de Genève*, Genève-Lausanne, 1974, p. 351 ; Claude Torracinta, *Genève 1930-1939. Le temps des passions*, Genève, Tribune éditions, 1978, pp. 170-174.

<sup>431</sup> MGC, annexes, 1934, pp. 491-498.

<sup>432</sup> A une très nette majorité de 63,8% avec un taux de participation de 78% environ (*Recueil authentique des lois et actes du gouvernement de la République et Canton de Genève*, tome CXX (1934), Genève, 1935, p. 214).

refusent d'intervenir dans la campagne<sup>433</sup>. Réduite à la seule option de faire des économies sur le budget et en situation de cessation de versement des salaires des employés de l'Etat, la majorité socialiste du Conseil d'Etat est obligée de renier les engagements d'un programme sur lequel elle a pourtant été élue<sup>434</sup> et elle obtient en définitive du Grand Conseil la réduction de 10% des traitements des fonctionnaires pendant trois ans<sup>435</sup>. La situation est tellement tendue que le conseiller d'Etat socialiste Albert Naine refuse de discuter et même de communiquer les modalités du projet de loi aux délégués de la Fédération des fonctionnaires<sup>436</sup>. Il est probable qu'en la circonstance la Fédération paie, au moins symboliquement, sa neutralité lors de la campagne sur l'initiative rejetée par le peuple à l'automne. Il n'en demeure pas moins que, comme dans le reste de l'administration cantonale, le traitement des enseignants primaires est diminué et que l'inégalité de salaire est rétablie aux dépens des femmes<sup>437</sup>. Depuis lors, les rapports avec les membres socialistes du Conseil d'Etat sont franchement mauvais. Et l'exécutif dans son ensemble ne donne « aucune suite » aux revendications de la Fédération des fonctionnaires présidée par un membre de l'UIPG depuis 1935<sup>438</sup>. Quant aux relations avec le conseiller d'Etat radical en charge du DIP Paul Lachenal, elles restent correctes sans plus.

Les deux années suivantes n'apportent aucune amélioration de la situation salariale des instituteurs alors que la crise économique est à son maximum. Dans ce contexte, l'UIPG procède chaque année à des collectes d'argent dans la profession afin de venir en aide aux chômeurs. Au début de l'hiver 1936, un « service social » est même constitué « pour favoriser auprès du public la vente de jouets fabriqués par des chômeurs ». Une initiative qui permet de redorer quelque peu le blason de la profession dans une presse

---

<sup>433</sup> Gustave Willemin, *Rapport du président de l'UIPG (Messieurs) pour l'année 1934*, Genève, 23 janvier 1935, CRIÉE Fonds UIPG n°8328, p 8.

<sup>434</sup> « Les socialistes sont par ailleurs contraints de renoncer à certains de leur projets sociaux, d'interdire le cumul des emplois et d'abandonner le principe de l'égalité des salaires entre la femme et l'homme ... principe qui figure pourtant dans le programme du parti » (Claude Torracinta, *Genève 1930-1939. Le temps des passions*, Genève, Tribune éditions, 1978, p. 175).

<sup>435</sup> « Loi instituant une retenue temporaire sur les traitements des magistrats, fonctionnaires et employés cantonaux » (15.12.1934), *Recueil authentique des lois et actes du gouvernement de la République et Canton de Genève*, tome CXX (1934), Genève, 1935. pp. 254-259. Le recours à une baisse linéaire des salaires des fonctionnaires est dans l'air du temps puisque le gouvernement français l'instaure également en juillet 1935 par le vote d'une loi, mais, dans ce cas, la baisse initialement décidée « fut en réalité considérablement adouci[e] dès le début de l'année 1936 » (Thomas Piketty, *Les hauts revenus en France au XX<sup>e</sup> siècle. Inégalités et redistributions, 1901-1998*, Paris, Grasset, 2001 p. 192).

<sup>436</sup> UIPG, *Procès-verbaux des assemblées*, Genève, 6 décembre 1934, CRIÉE Fonds UIPG n° 7626/5, p. 169.

<sup>437</sup> La section Dames de l'UIPG se mobilise face aux propositions extrêmes d'un Henri Berra qui demande que toutes les femmes mariées de l'administration soient renvoyées dans leur foyer (UIPG, *Procès-verbaux des assemblées*, Genève, 14 juin 1936, CRIÉE Fonds UIPG n° 7626/6, pp. 133-134). Le conseiller d'Etat et tribun socialiste Léon Nicole défend lui-même cette mesure discriminatoire à l'égard des institutrices, contre l'avis de certains de ses camarades de parti, dont Charles Rosselet, au nom de la moindre nécessité des femmes de « faire face à autant de dépenses [charges] que les hommes (MGC, 14 décembre 1934, p. 1535). Paradoxalement, c'est au nom de cette question du besoin que les députés de droite (Berra et Constantin) demandent et obtiennent que les femmes célibataires (seules, veuves ou divorcées) gardent les mêmes conditions salariales que les hommes. Finalement, le traitement de base de régente est fixé à 5'200 francs contre 4'000 pour les régentes, soit une différence de plus de 25% (« Loi instituant une retenue temporaire sur les traitements des magistrats, fonctionnaires et employés cantonaux » (15.12.1934), *Recueil authentique des lois et actes du gouvernement de la République et Canton de Genève*, tome CXX (1934), Genève, 1935. p. 256).

<sup>438</sup> Gustave Willemin, *Rapport du président de l'Union des Instituteurs Primaires Genevois, 1935*, Genève, 6 février 1936, CRIÉE Fonds UIPG n°8328, p. 5.



qui, tant à gauche qu'à droite, s'en prend encore une fois violemment aux instituteurs genevois à l'approche des élections de l'automne<sup>439</sup>.

Le gouvernement « d'entente nationale » élu en novembre 1936, regroupant les radicaux, les conservateurs et l'extrême-droite fasciste de l'Union nationale, bénéficie de la lente amélioration de la conjoncture économique à partir de 1937. L'essentiel de sa tâche consiste à redresser les finances de l'Etat<sup>440</sup>. Pour autant, les instituteurs n'obtiennent pas d'amélioration substantielle, au mieux, ils limitent les dégâts. En effet, si l'initiative populaire du 22 février 1935 dite « des cumuls », qui a pour objet de limiter le nombre de conjoints fonctionnaires à partir d'un revenu commun minimum<sup>441</sup>, est finalement rejetée par le peuple en mars 1937, trois jours plus tard le Grand Conseil vote une loi qui oblige tout employée fonctionnaire à démissionner dans le cas où elle se marie avec un autre fonctionnaire<sup>442</sup>. La seule « satisfaction » substantielle pour l'UIPG réside dans le fait que la loi tienne « compte des situations acquises » et que donc elle ne soit pas rétroactive. A la fin de l'année 1937, la loi de réduction des traitements de 1934 est reconduite pour trois ans dans les mêmes termes, mais avec une « restitution partielle » et proportionnelle pour les fonctionnaires ayant des personnes à charge légalement<sup>443</sup>.

Avec la lente, mais désormais visible amélioration de la conjoncture économique et corrélativement de la situation financière de l'Etat, l'UIPG fait accepter par la Fédération des fonctionnaires de demander un « premier allègement de 50% » de la réduction sur les traitements pour 1939, avant d'espérer obtenir sa non-reconduction en 1940. Malgré des rencontres avec le Conseil d'Etat et la Commission du budget du Grand Conseil, « le résultat de toutes ces démarches [est] négatif »<sup>444</sup>. Cette fin de non recevoir adressée par les autorités politiques souligne l'incapacité de l'UIPG à faire valoir ses intérêts. Isolé politiquement et régulièrement pris à partie par la presse qui présente toujours les instituteurs comme « des privilégiés qui touchent, sans souci et pour peu de travail, de gros salaire, et dont les vieux jours sont assurés par les retraites opulentes qu'offre l'Etat »<sup>445</sup>, le corps enseignant primaire est continuellement sur la défensive<sup>446</sup>. Au sentiment d'injustice se mêle celui de la frustration et de l'impuissance :

---

<sup>439</sup> Charles Duchemin, *Rapport du président de l'Union des Instituteurs Primaires Genevois pour l'année 1936*, Genève, 11 février 1937, CRIÉE Fonds UIPG n°8328, pp. 8-9, 17-18.

<sup>440</sup> Jean-Claude Favez & Claude Raffestin, « De la Genève radicale à la cité internationale » in Paul Guichonnet (éd.), *Histoire de Genève*, Genève-Lausanne, 1974, p. 352.

<sup>441</sup> « Article premier. – Deux époux ne peuvent appartenir en même temps aux administrations du canton, des communes ou des institutions de droit public contrôlées par l'Etat, si leurs traitements réunis dépassent 8'000 fr. par an » (in *Recueil authentique des lois et actes du gouvernement de la République et Canton de Genève*, tome CXXIII (1937), Genève, 1938, p. 47).

<sup>442</sup> « Loi excluant de l'administration cantonale et de l'enseignement public, au moment où elle se marie, toute femme d'un fonctionnaire ou employé cantonal, fédéral, municipal ou d'une institution de droit public contrôlée par l'Etat ou la Ville de Genève » (20.03.1937), *Recueil authentique des lois et actes du gouvernement de la République et Canton de Genève*, tome CXXIII (1937), Genève, 1938, pp. 48-49.

<sup>443</sup> « Loi prorogeant et modifiant la loi du 15 décembre 1934, instituant une retenue temporaire sur les traitements des magistrats, fonctionnaires et employés cantonaux » (6.12.1937), *Recueil authentique des lois et actes du gouvernement de la République et Canton de Genève*, tome CXXIII (1937), Genève, 1938, pp. 200-201.

<sup>444</sup> Charles Duchemin, *UIPG. Rapport du président pour l'année 1938*, Genève, 24 février 1939, CRIÉE Fonds UIPG n°8329, pp. 18-19.

<sup>445</sup> Charles Duchemin, *UIPG. Rapport du président pour l'année 1938*, Genève, 24 février 1939, CRIÉE Fonds UIPG n°8329, pp. 21-22.

<sup>446</sup> Au point qu'en 1941, le comité finit par se considérer « par la force des choses » comme une « commission de défense » (Adrien Lagier, *UIPG. Rapport du président pour 1939*, Genève, 22 février 1940, CRIÉE UIPG n°8329, p. 2).

Nous souhaitons l'abrogation prochaine des lois injustes instituant les retenues temporaires sur les traitements, et nous constatons avec un brin de mélancolie que l'échelle des salaires établie en 1919 fut bien souvent modifiée d'une manière provisoire [...] Cette loi mettait pourtant fin à une période des plus difficile pour les fonctionnaires qui n'obtenaient que bien tard [...] un salaire en rapport avec le coût de la vie. [...] Et pourtant, force est bien de constater que, depuis ce moment, les années où une retenue dite temporaire nous fut imposée furent presque aussi nombreuses que celles où notre salaire légal nous fut versé<sup>447</sup>.

Pourtant l'UIPG ne baisse pas les bras et continue inlassablement avec la Fédération à tenter de rattraper le terrain perdu en matière salariale. Mais la guerre n'incite guère à l'optimisme général, surtout qu'au niveau local les autorités politiques font encore des économies sur la masse salariale des fonctionnaires en bloquant les augmentations légales, ce qui évidemment pénalise les plus jeunes entrés récemment dans la carrière<sup>448</sup>. Une tentative pour obtenir un « réajustement des salaires » à l'augmentation du coût de la vie en 1940 n'a guère plus de succès. Pour motiver ce refus, le Conseil d'Etat évoque inlassablement « la situation catastrophique des finances cantonales ». A la fin de l'année 1940, toutes les mesures d'économie à l'égard des fonctionnaires sont reconduites pour l'année suivante<sup>449</sup>. De fait, les protestations et les interventions de l'UIPG seule, ou via la Fédération des fonctionnaires cantonaux, ne sont pas d'un grand poids<sup>450</sup>. La montée des périls et le glissement conservateur de l'opinion publique<sup>451</sup> et du parti radical à la fin des années 1930 – y compris parmi les instituteurs – ôte à l'UIPG tout appui sur lequel elle puisse compter.

Se percevant comme faisant partie de la « classe moyenne », mais aux origines modestes, prêts à ce titre, à faire preuve d'une certaine solidarité matérielle avec les plus démunis, dont la figure de l'ouvrier chômeur est alors l'archétype, les instituteurs finissent par se sentir « sacrifiés » par l'Etat employeur. Leur marge de manœuvre n'a jamais été aussi réduite. Le pouvoir politique leur mène la vie dure, mais cela ne concerne pas uniquement les questions salariales. Les problèmes liés à la révision de la loi sur l'Instruction publique et au recrutement en sont une nouvelle démonstration en 1940. Ainsi, la nouvelle mouture de la loi, qui est d'abord une œuvre de rationalisation et de simplification d'un texte modifié à maintes reprises depuis 1886, supprime la Commission scolaire, de moins en moins requise il est vrai, au grand dam de l'UIPG et sans l'avoir préalablement consultée. S'agissant du recrutement des stagiaires, les représentants de l'Union siègent, certes, toujours dans les différents jurys du stage, mais quand celle-ci exprime ce qu'elle estime « être des inconvénients d'un système qui, au

---

<sup>447</sup> Charles Duchemin, *UIPG. Rapport du président pour l'année 1938*, Genève, 24 février 1939, CRIÉE Fonds UIPG n°8329, pp. 19-20.

<sup>448</sup> Adrien Lagier, *UIPG. Rapport du président pour 1939*, Genève, 22 février 1940, CRIÉE UIPG n°8329, p. 4.

<sup>449</sup> Cf. « Loi prorogeant pour l'année 1941 et modifiant la loi du 15 décembre 1934, modifiée le 6 décembre 1937, instituant une retenue temporaire sur le traitements des magistrats, fonctionnaires et employés cantonaux » (20.12.1940), *Recueil authentique des lois et actes du gouvernement de la République et Canton de Genève*, tome CXXVI (1940), Genève, 1941, p. 330 ; cf. « Loi modifiant temporairement le régime des augmentations annuelles des traitements du personnel de l'Etat de Genève » (20.12.1940), *Recueil authentique des lois et actes du gouvernement de la République et Canton de Genève*, tome CXXVI (1940), Genève, 1941, p. 331.

<sup>450</sup> Adrien Lagier, *UIPG. Rapport du président pour 1940*, Genève, 22 février 1941, CRIÉE UIPG n°8329, pp. 2-3.

<sup>451</sup> Jean-Claude Favez & Claude Raffestin, « De la Genève radicale à la cité internationale » in Paul Guichonnet (éd.), *Histoire de Genève*, Genève-Lausanne, 1974, p. 352.

bout de la première année d'études, remet en question le sort des élus au concours préliminaire », elle reçoit une réponse cinglante de la part du conseiller d'Etat radical en charge du DIP, Adrien Lachenal :

Vous comprendrez que le recrutement du personnel enseignant, tant dans ses modalités générales que dans les mesures particulières qui en découlent, relève exclusivement du Département de l'instruction publique. L'examen des différentes questions que pose l'exercice de cette activité, et notamment la réussite ou l'échec des candidats, l'appréciation de leurs résultats d'examen, sortent du cadre de l'activité normale des associations professionnelles<sup>452</sup>.

Cet épisode permet de comprendre à quel point l'autonomie du corps enseignant primaire a reculé en vingt ans. Sur une question aussi centrale pour une profession que l'organisation du système de son recrutement, la corporation se voit déboutée de tout droit de regard et d'influence, en dehors de sa simple participation aux jurys, telle que définie par le DIP.

L'année 1940 marque sans aucun doute l'apogée du recul de la profession. L'abaissement du statut du métier est patent dans des aspects portant à la fois sur ses conditions matérielles (rémunération), son prestige social (la figure ambiguë du fonctionnaire « privilégié ») et son recrutement. Les pratiques et les discours du DIP dans ses rapports avec le corps enseignant primaire, principalement à travers son représentant l'UIPG, montrent alors clairement que l'autonomie du métier se restreint nettement. Prendre l'avis « de ceux qui sont en contact journalier avec les difficultés et les réalités de la profession »<sup>453</sup> apparaît à ce moment comme subsidiaire aux autorités politiques et scolaires.

Malgré ces échecs successifs, la Fédération des fonctionnaires cantonaux (1'300 membres environ), la ligne tactique d'union syndicale promue par l'instituteur Georges Borel, avec « comme principe absolu que la situation ne sera redevenue normale que lorsque les salaires légaux auront été rétablis et que la question des allocations de vie chère est indépendante du problème de la suppression de la retenue »<sup>454</sup>, s'avère payante au final. La Fédération s'entend avec l'UCESG, ce qui permet quelques avancées aboutissant en été 1941 à une première et légère amélioration<sup>455</sup>, mais non pas à l'abrogation de la loi de 1934 comme souhaité<sup>456</sup>. Des tractations intensives continuent à l'automne. Fin octobre, le personnel des écoles enfantines, primaires et secondaires présente enfin un front commun et leurs représentants négocient directement avec le Conseil d'Etat. Ces actions semblent porter leurs fruits puisque le projet de loi sur les salaires intègre la diminution de 50% de la retenue sur les salaires, une allocation de vie

---

<sup>452</sup> Cité par Adrien Lagier, *UIPG. Rapport du président pour 1939*, Genève, 22 février 1940, CRIÉE UIPG n°8329, p. 5.

<sup>453</sup> Adrien Lagier, *UIPG. Rapport du président pour 1939*, Genève, 22 février 1940, CRIÉE UIPG n°8329, p. 5.

<sup>454</sup> Charles Duchemin, *UIPG. Rapport du président pour l'année 1941*, Genève, février 1942, CRIÉE Fonds UIPG n°8329, p. 12.

<sup>455</sup> Soit une allocation familiale de 120 francs par an et par enfant et une allocation de renchérissement variant de 10 à 20 francs par mois pour les traitements se situant entre 4'000 et 5'000 francs (« Loi modifiant temporairement la loi du 20 décembre 1940 relative sur le traitement des magistrats, fonctionnaires et employés cantonaux » (16.07.1941), *Recueil authentique des lois et actes du gouvernement de la République et Canton de Genève*, tome CXXVII (1941), Genève, 1942, pp. 91-92).

<sup>456</sup> UIPG, *Procès-verbaux des assemblées*, Genève, 20 octobre 1941, CRIÉE Fonds UIPG n° 7626/6, p. 185.

chère et le rétablissement des augmentations légales<sup>457</sup>. Cependant, le projet de loi sort amoindri du processus législatif. Si la baisse de la réduction des traitements est acceptée par le Grand Conseil, l'allocation de vie chère devient, comme le remarque très justement l'UIPG, « une allocation familiale déguisée ». En outre, les stagiaires ne voient aucune amélioration de leur traitement<sup>458</sup>.

Si en 1942 les traitements sont intégralement rétablis par la non-reconduction de la loi de 1934, les exigences de l'UIPG, reprises par la Fédération des fonctionnaires, ne s'arrêtent pas là. De leur point de vue, il ne s'agit que d'un préalable<sup>459</sup> à une revalorisation salariale générale basée sur l'indice de l'augmentation du coût de la vie, afin de retrouver un pouvoir d'achat équivalent à celui de 1919. En effet, le renchérissement basé sur l'indice des prix à la consommation pour 1934 atteint plus de 58% en 1943. De fait, les traitements ont baissé en une décennie. Ce qui permet à l'Etat de faire des économies substantielles car les salaires représentent une part importante de dépenses, notamment dans l'Instruction publique<sup>460</sup>. Les premiers succès soudent le front uni des associations des divers corps de fonctionnaires, alors que Georges Borel renoue des liens avec des députés de différents partis, ce qui lui permet de mener un travail de lobbying au nom de la Fédération des fonctionnaires<sup>461</sup>. Cette stratégie s'avère payante puisque le Grand Conseil entérine un projet de loi proposé par le député socialiste Maillard, qui reprend pour l'essentiel les points proposés par la Fédération<sup>462</sup>.

Les dernières années de la guerre marquent une nette amélioration salariale qui traduit également une normalisation des rapports entre l'Etat et ses fonctionnaires. Ce qui permet à l'UIPG de se pencher à nouveau sur la question du recrutement du corps enseignant primaire. Outre la défense du maigre revenu accordé au stagiaire, c'est le statut des candidats à l'enseignement primaire qui préoccupe l'Union. En effet, les règlements successifs des Etudes pédagogiques (1933 et 1937) ne considèrent plus les candidats à l'enseignement primaire comme « des stagiaires mais comme des étudiants »<sup>463</sup>, et, à ce titre, ils n'ont plus le droit de faire partie de l'UIPG, association strictement professionnelle. Or l'enjeu est trop important pour le syndicat. Pour contourner l'interdit officiel, l'UIPG instaure une « commission des jeunes » dont les séances sont ouvertes aux « candidats à l'enseignement », ce qui permet à l'Union de les socialiser aux normes du corps professionnel, tout en reprenant à son compte leurs préoccupations pour les défendre avec plus ou moins de succès<sup>464</sup>. Cette stratégie porte

---

<sup>457</sup> Charles Duchemin, *UIPG. Rapport du président pour l'année 1941*, Genève, février 1942, CRIÉE Fonds UIPG n°8329, pp. 13-14.

<sup>458</sup> Cf. « Loi prorogeant et modifiant la loi du 15 décembre 1934, modifiée par les lois du 6 décembre 1937, 20 décembre 1940 et 16 juillet 1941, relative à la retenue temporaire sur les traitements des magistrats, fonctionnaires et employés cantonaux » (19.12.1941), *Recueil authentique des lois et actes du gouvernement de la République et Canton de Genève*, tome CXXVII (1941), Genève, 1942, pp. 178-180.

<sup>459</sup> Adrien Lagier, *UIPG. Rapport du président pour 1942*, Genève, 27 février 1943, CRIÉE UIPG n°8329, p. 5.

<sup>460</sup> Cf. infra partie VI, chapitre 21.

<sup>461</sup> Edouard Gaudin, *UIPG. Rapport du président pour l'année 1943*, Genève, 4 mars 1944, CRIÉE UIPG n°8329, p. 7.

<sup>462</sup> *MGC*, 6 novembre 1943, pp. 1011-1031.

<sup>463</sup> Edouard Gaudin, *UIPG. Rapport du président pour l'année 1943*, Genève, 4 mars 1944, CRIÉE UIPG n°8329, p. 9. D'ailleurs, la multiplication et le niveau des exigences formulées par ces règlements ainsi que la faible rémunération prévue pour les stagiaires font craindre à l'UIPG qu'ils empêchent les « candidats d'origine modeste » d'accéder au métier (Gustave Willemin, *Rapport du président de l'Union des Instituteurs Primaires Genevois pour l'année 1933*, Genève, 25 janvier 1934, CRIÉE Fonds UIPG n°8328, p. 4).

<sup>464</sup> Charles Duchemin, *UIPG. Rapport du président pour l'année 1941*, Genève, février 1942, CRIÉE Fonds UIPG n°8329, p. 10.

ses fruits car parmi « les candidats aux études pédagogiques promus instituteurs » entre 1938 et 1943, tous ou presque ont adhéré à l'UIPG<sup>465</sup>. Eprouvant cependant le besoin de rétablir quasi officiellement « un trait d'union entre les candidats et l'UIPG », « le groupe des jeunes » se reforme après une quinzaine d'années de mise en veille (1927-1943). Ne pouvant plus regrouper les stagiaires et les sous-régents, puisque leur statut a disparu, il se reconstitue en 1943 autour des six dernières promotions d'instituteurs entrés dans la carrière<sup>466</sup>. Le but étant par leur intermédiaire de renouer des liens avec les aspirants enseignants afin de les préparer à entrer dans « l'unité » de la corporation.

Si la traversée des années de crise et de guerre a été difficile pour les instituteurs genevois, il est aussi évident qu'ils n'ont pas subi comme d'autres les rigueurs, parfois extrêmes, du temps. Souvent impuissants malgré leur énergie et leur bonne volonté, ils ont subi de plein fouet les effets d'une crise sociale, économique et politique sans précédent dans la jeune histoire de leur corps professionnel. L'UIPG a certes limité quelque peu les dégâts sur le plan matériel, mais cela n'a été possible qu'à travers la Fédération des fonctionnaires cantonaux et le resserrement tardif des liens avec les enseignantes de l'école enfantine ainsi qu'avec le corps enseignant secondaire. Néanmoins, il résulte de ces années une nette dévalorisation du métier. Sur le plan matériel, cette dévalorisation est limitée grâce à la sécurité relative de l'emploi que lui confère son appartenance au corps des fonctionnaires de l'Etat. Un atout précieux dans une période de chômage important. Si les instituteurs sont conscients de cet avantage, d'où notamment leur solidarité avec les chômeurs, ils n'aiment guère être ramenés uniquement à leur qualité de fonctionnaire, ils tiennent à marquer leur spécificité. Pour autant, les circonstances ne leur laissent pas le choix, des alliances sont indispensables. C'est d'abord en tant que représentante des fonctionnaires, terme qui prend une connotation quasi péjorative pour une frange non négligeable de la population genevoise dans ces années, que l'UIPG participe activement à la défense des intérêts du corps enseignant primaire. Ainsi, cette étiquette de fonctionnaire a des effets ambigus sur le prestige social du métier d'instituteur. D'un côté, il l'abaisse symboliquement<sup>467</sup>, mais, d'un autre, il le rehausse dans une situation de rareté de l'emploi. En revanche, la perte d'autonomie du métier à l'égard du Département<sup>468</sup> et du pouvoir politique est patente. Outre que le recrutement du métier lui échappe en bonne partie depuis la création des Etudes pédagogiques (1928), la capacité d'influence du corps enseignant s'est nettement amoindrie. A priori, il lui reste encore les questions strictement pédagogiques pour faire valoir son point de vue et son savoir-faire professionnel.

#### *Entre routine et progrès : l'affirmation de l'éducation scolaire et le recul de la culture du métier*

En ce début des années 1930, la fièvre des débats sur l'Ecole active est retombée au sein du corps enseignant primaire et l'heure est au bilan – pratique – sur les améliorations que les méthodes actives apportent ou non à l'enseignement<sup>469</sup>. A la débauche de paroles de la décennie précédente, y compris dans les assemblées de

---

<sup>465</sup> Edouard Gaudin, *UIPG. Rapport du président pour l'année 1943*, Genève, 4 mars 1944, CRIÉE UIPG n°8329, p. 2.

<sup>466</sup> Edouard Gaudin, *UIPG. Rapport du président pour l'année 1943*, Genève, 4 mars 1944, CRIÉE UIPG n°8329, p. 9.

<sup>467</sup> Cf. *Tribune de Genève*, 17 janvier 1939.

<sup>468</sup> L'UIPG se plaint notamment « de l'ingérence du Département dans [ses] affaires (UIPG, *Procès-verbaux des assemblées*, Genève, 4 avril 1940, CRIÉE Fonds UIPG n° 7626/6, p. 146).

<sup>469</sup> Emile Paquin, *Rapport du président de l'Union des Instituteurs Primaires Genevois pour l'année 1930*, Genève, janvier 1931, CRIÉE Fonds UIPG n°8328, p. 8.

l'UIPG, qui en deviennent parfois interminables<sup>470</sup>, épuisant les énergies et les patiences, succède un retour à une volonté de pragmatisme<sup>471</sup>. Le calme provisoire sur le front des salaires et des retraites permet à l'Union de se pencher plus calmement sur les questions pédagogiques. La modération des débats et le recentrement des discussions sur les questions liées très concrètement à la pratique du métier sont favorisée par les départs, généralement par voie de promotion professionnelle, des membres « les plus actifs et les plus assidus », parce que politisés ou militants de l'École active<sup>472</sup>. Ce recentrage sur la pratique est aussi un moyen pour les instituteurs de reprendre leur rôle et de faire valoir leur avis de professionnels de l'enseignement auprès des autorités scolaires et politiques.

A ce titre, la fiche scolaire introduite par André Oltramare en 1925 à des fins d'orientation scolaire et professionnelle<sup>473</sup> fait l'objet d'une réprobation unanime de la part de l'UIPG quatre ans après son introduction<sup>474</sup>. En dépit du fait que cette fiche individuelle, censée améliorer la « démocratisation des études » en permettant de repérer les élèves « biens doués » des classes populaires afin de les pousser vers l'enseignement secondaire, renforce le poids des enseignants primaires dans le processus de sélection scolaire des élèves, l'UIPG n'en veut plus parce que « l'expérience » prouve sa « presque totale inefficacité »<sup>475</sup>. En revanche, Abert Malche, le conseiller d'Etat en charge du DIP, tient à les conserver et propose de les améliorer<sup>476</sup>.

A l'inverse, le nouveau manuel de grammaire pour les degrés supérieurs de l'école primaire conçu par Albert Atzenwiler, leur ancien collègue, séduit les enseignants par son caractère simple et pratique<sup>477</sup>. Symptomatiquement intitulé *J'apprends la grammaire*, cet ouvrage se réclame clairement de l'École active. Il leur apparaît comme un heureux compromis pour faire mieux passer l'aridité de la matière grammaticale : les choix de rendre concret l'usage de la langue en choisissant des textes plus proches de celle parlée par les enfants et d'une plus grande place accordée à l'oral ainsi que de la variété du type des exercices proposés dans cet apprentissage font l'unanimité<sup>478</sup>. Cette approbation des enseignants primaires genevois montre une fois de plus que les résistances aux

---

<sup>470</sup> *Ibid.*, p. 3. Depuis la fondation de l'UIPG, les instituteurs apprécient certes les envolées littéraires ou théoriques de leurs confrères, mais la lecture des comptes rendus des assemblées laisse entrevoir une certaine lassitude durant cette période.

<sup>471</sup> Pour autant, le DIP diffuse largement dans sa publication officielle les annonces annuelles de cours normaux « d'école active » organisés par La Société suisse du Travail manuel et de Réforme scolaire. Au bénéfice d'une subvention de l'Etat, les instituteurs genevois doivent en retour « s'efforcer de répandre les connaissances acquises et de les mettre en pratique dans leur enseignement » (*Bulletin officiel de l'enseignement primaire*, n°50, mars 1931, p. 5).

<sup>472</sup> Une vingtaine d'entre eux environ passe « dans l'état-major du département » en sortant des rangs de l'UIPG depuis une décennie (Gustave Willemin, *Rapport du président de l'UIPG (Messieurs) pour l'année 1934*, Genève, 23 janvier 1935, CRIÉE Fonds UIPG n°8328, p. 2).

<sup>473</sup> « La fiche scolaire constitue l'un des éléments du carnet individuel d'aptitudes destiné à recevoir les renseignements d'ordre physique, psychique et pédagogique nécessaires à l'orientation des élèves de l'école primaire : a) vers les études secondaires ; b) vers les professions du commerce et de l'industrie » (*Bulletin officiel de l'enseignement primaire*, n°22, janvier 1925, p. 3).

<sup>474</sup> Cf. UIPG, *Procès-verbaux des assemblées*, Genève, 19 décembre 1929, CRIÉE Fonds UIPG n° 7626/4, p. 283 ; UIPG, *Procès-verbaux des assemblées*, Genève, 9 avril 1930, CRIÉE Fonds UIPG n° 7626/5, p. 14.

<sup>475</sup> Emile Paquin, *Rapport du président de l'Union des Instituteurs Primaires Genevois pour l'année 1930*, Genève, janvier 1931, CRIÉE Fonds UIPG n°8328, p. 4.

<sup>476</sup> UIPG, *Procès-verbaux des assemblées*, Genève, 13 mai 1930, CRIÉE Fonds UIPG n° 7626/5, p. 12.

<sup>477</sup> Emile Paquin, *Rapport du président de l'Union des Instituteurs Primaires Genevois pour 1931*, Genève, janvier 1932, CRIÉE Fonds UIPG n°8328, pp. 3-4.

<sup>478</sup> En outre, l'approche de la langue développée dans ce manuel témoigne d'une forte influence de la linguistique saussurienne : « Les mots que l'homme prononce sont des signes qui lui permettent de communiquer ses pensées à d'autres hommes » (Albert Atzenwiler, *J'apprends la grammaire. Leçons et exercices de grammaire*, vol. 1 (destinée aux quatrièmes), Genève, Imprimerie Grivet, 1933, p. 10).

méthodes « actives » de la part du corps enseignant primaire ne sont pas liées uniquement à des questions de principe mais également à la pratique. Ces méthodes sont reconnues comme recevables dans la mesure où elles s'adaptent aux finalités et aux réalités quotidiennes de l'école « populaire ». Leur imposition officielle seule ne suffit pas à les légitimer bien que le corps enseignant primaire fasse preuve d'une docilité relative mais continue à l'égard du DIP, son employeur.

La question de l'enseignement du français, où comme on disait alors de la « langue maternelle » et sa crise quasi perpétuelle annoncée depuis le début du siècle, constitue l'un des deux sujets inscrits au programme du congrès de la SPR de 1932. L'investissement de la section Messieurs de l'UIPG sur cette question est très important. Le rapport genevois propose notamment une « simplification » de la langue, et avant tout de l'orthographe. Or, cette dernière conclusion, publiée dans une version tronquée du rapport, provoque un début de dispute avec le doyen de l'école professionnelle, dont les élèves arrivent généralement de 6<sup>e</sup> primaire. Au vu des résultats de ses élèves, il estime que le niveau en orthographe a baissé et que cela est dû au fait que l'école primaire accorde trop de place à l'enseignement de « l'expression de la pensée »<sup>479</sup>. Plus que par son caractère polémique, l'intérêt de cet échange réside dans la place assignée à l'orthographe. En effet, le doyen voit dans son abandon supposé par l'école primaire la cause d'une « véritable indiscipline de l'esprit », préjudiciable aux élèves jusque dans leur carrière professionnelle future puisque, selon lui, ce désavantage scolaire leur attribuera de moins bonnes « places » demain. Si la condamnation de « l'indiscipline de l'esprit » est approuvée par les instituteurs, ils ne peuvent accepter de porter seuls la charge de cet apprentissage de l'orthographe. En même temps, ils défendent toujours l'idée que l'expression est primordiale à la vie courante de l'enfant<sup>480</sup> et elle leur apparaît comme indispensable de la cultiver dès les degrés primaires<sup>481</sup>. Cette divergence de vues illustre le fait que l'orthographe fonctionne au sein du système scolaire comme une branche de sélection entre l'école primaire et l'enseignement secondaire inférieur et que sa maîtrise constitue une sorte de « coût d'entrée » nécessaire dans la réussite scolaire<sup>482</sup> et, de fait,

---

<sup>479</sup> Le doyen Marc Juge se base sur un test passé pour prouver ses allégations qu'il exprime en ces termes : « L'année dernière [1930], un mois après la rentrée des classes, un maître a fait écrire à environ 250 élèves de l'Ecole professionnelle de Genève un texte qui avait servi de dictée d'examen aux classes de 6<sup>ème</sup> année primaire en 1921 ; plus du 50% de ces garçons qui provenaient alors de 6<sup>ème</sup> primaire obtinrent une note inférieure à 3 sur 6, ils eussent été déclarés insuffisants en orthographe par l'école primaire elle-même si elle les eut instruits dix ans auparavant. Or, quand ces élèves s'étaient présentés à l'Ecole professionnelle, 20% seulement étaient indiqués par leur école précédente comme ayant une note d'orthographe inférieure à 3 (Marcel Juge, doyen de l'Ecole professionnelle, au Président de l'UIPG, Genève, 19 novembre 1931, CRIÉE Fonds UIPG, 7622 dossier 25).

<sup>480</sup> Marius Jacquet, instituteur et rapporteur, à M. Juge, doyen de l'Ecole professionnelle, Genève, 7 février 1932, CRIÉE Fonds UIPG, 7622 : dossier 25.

<sup>481</sup> L'instituteur genevois Albert Rudhart exprime clairement cette contradiction entre les deux ordres d'enseignement et ses effets sur les pratiques pédagogiques du primaire en 1930 : « Je m'excuse de faire entendre la voix du maître dans sa classe, qui essaie d'après ce qu'on lui propose, qui voit que les tentatives sont absolument contradictoires, puisque d'une part on nous recommande de donner de la liberté aux enfants dans l'expression de leurs pensées, et que d'autre part on crée des exigences orthographiques telles que malgré notre bonne volonté nous devons consacrer la plus grande partie des leçons de français à l'enseignement de l'orthographe » (Albert Rudhart, enseignant primaire, « Séance de discussion », Genève, 2 juillet 1930, AEG DIP 1985 va 5.3.573, pp. 19-20).

<sup>482</sup> Lors des consultations sur le nouveau plan d'études de l'enseignement primaire de 1942, Robert Dottrens constate avec dépit que « l'enseignement secondaire attache une importance particulière à la connaissance de l'orthographe, spécialement l'orthographe d'usage » (*Remarques sur les rapports présentés par les établissements secondaires sur le projet de plan d'études de l'enseignement primaire*, Genève, 10 janvier 1942, AEG DIP 1985 va 5.3.711, p. 3).

sert à mesurer le degré d'ascétisme scolaire (discipline, rigueur, ténacité) de l'élève<sup>483</sup>. Pour autant, les instituteurs ne changent pas de position. Leur rapport, rendu public à l'été 1932, révèle qu'ils ont procédé à une vaste enquête évaluant les connaissances linguistiques de plus de 400 élèves genevois pris entre la 3<sup>e</sup> et la 7<sup>e</sup> années primaires. Après dépouillement et analyse des textes, la commission de l'Union conclut avec un contentement certain qu'il n'y a de son point de vue aucune crise de l'apprentissage du français au sein de l'école primaire genevoise<sup>484</sup>.

Bien que la question de la « discipline » soit la seconde question à l'ordre du jour du congrès de la SPR à l'été 1932, celle-ci n'intéresse que peu les enseignants primaires genevois dans l'Entre-deux-guerres. En effet, la commission de l'UIPG chargée de traiter le sujet afin de fournir un rapport fonctionne si mal et ses membres montrent si peu d'empressement à l'empêcher qu'au final ce rapport résulte d'un travail solitaire<sup>485</sup>. Par comparaison avec la première question portant sur « la crise du français » qui suscite un vif intérêt, la « discipline » ne pose pas problème aux instituteurs de l'UIPG<sup>486</sup>. Pourtant, le corps enseignant primaire genevois n'échappe pas à ce débat, mais ce sont les événements locaux extérieurs à l'institution scolaire qui l'imposent avec force quelques mois plus tard suite aux événements tragiques du 9 novembre 1932. En effet, l'école primaire, ou plutôt ses instituteurs, comme les autres milieux éducatifs considérés comme progressistes, sont alors rendus partiellement responsables de l'état social qui a permis une telle tragédie<sup>487</sup>. La politique s'invite dans le débat pédagogique.

---

<sup>483</sup>L'enseignement primaire n'échappe pas à cette mesure de l'excellence scolaire des élèves par l'orthographe puisque, après la Seconde Guerre mondiale encore, il est rappelé aux instituteurs que « le classement [des élèves en vue de l'obtention des prix et des certificats] est établi d'après le total des notes de travail et qu'en cas d'égalité, on donne la priorité à l'élève ayant le meilleur résultat d'orthographe » (*Bulletin officiel de l'enseignement primaire*, n°97, juin 1948, p. 1). Peu avant, au début des années 1940, le plan d'études de l'enseignement primaire ne laisse planer aucun doute sur le lien entre ascétisme scolaire et maîtrise de l'orthographe : « Divers facteurs peuvent contribuer à améliorer l'orthographe des écoliers ; 1. Obtenir, quand on écrit, le calme, la concentration, la réflexion nécessaire [souligné par nous] » (*Plan d'études de l'enseignement primaire*, Genève, DIP, 1942, p. 8).

<sup>484</sup> XXIII<sup>e</sup> Congrès de la Société Pédagogique de la Suisse romande, Montreux, Imprimerie Nouvelle, 1932, p. 123. Présentées, il est vrai, avec une grande maladresse teintée de morgue, les thèses d'Albert Atzenwiler défendant une plus grande place pour l'oral, pour « la composition libre » et pour la subordination de l'orthographe à « l'expression de la pensée » sont repoussées, en revanche, à « l'unanimité » (*Compte-rendu du XXIII<sup>e</sup> congrès de la Société pédagogique de la Suisse romande*, Montreux, Imprimerie Nouvelle, 1932, pp. 74-76, 94.).

<sup>485</sup> « La seconde commission pour "la discipline" se mit avec moins d'empressement à l'œuvre ; ceux qui avaient été convoqués ne viennent pas aux séances si bien, qu'en définitive, [Fernand] Quiblier voulut bien se charger de présenter un travail personnel, fort intéressant et original qui fut adopté sans sérieuses modifications » (Emile Paquin, *Rapport du président de l'Union des Instituteurs Primaires Genevois pour 1931*, Genève, janvier 1932, CRIÉE Fonds UIPG n°8328, p. 9).

<sup>486</sup> Il arrive cependant des incidents tels que celui concernant un jeune instituteur nommé Faivre qui se retrouve devant le tribunal en 1931 pour avoir « frappé d'un coup de pied » un de ses élèves au comportement indiscipliné lors d'une promenade. En effet, le père de l'élève jugeant la sanction administrative du DIP et la reconnaissance par le maître de ses torts insuffisants, porte plainte. La presse monte un peu en épingle ce fait divers scolaire (affaire dite « de Confignon ») alors que l'UIPG soutient financièrement le maître dans ses frais de justice (Fernand Faivre au président de l'UIPG, Confignon, 16 juin 1931, CRIÉE Fonds UIPG n°7622 dossier 24). L'instituteur obtient malgré tout les circonstances atténuantes et s'en tire avec une amende « pour avoir cédé, selon le jugement, à un moment d'énervernement regrettable certes, mais en somme assez compréhensible pour toute personne qui sait les difficultés qu'il y a à maintenir la discipline chez les enfants lorsque ceux-ci sont réunis en un nombre assez grand » (*Tribune de Genève*, 18 mai 1931).

<sup>487</sup> Le président de l'UIPG constate ainsi avec une ironie tragique que « ce n'était plus la crise du français, mais celle de la discipline » qui était en cause, et cette fois publiquement, suite en particulier au fait que, dans la presse locale « les instituteurs furent rendus plus ou moins responsables de l'insubordination



Avant de poursuivre, il est avant tout nécessaire d'expliquer pourquoi la discipline n'est pas, jusque-là, un sujet de débat dans la profession<sup>488</sup>. Or pour répondre à cette question, il paraît nécessaire d'en poser une seconde, interdépendante de la première, à savoir quelle est la pratique de la discipline à l'école primaire genevoise durant cette période ?

Au moment même où la forme scolaire s'établit solidement dans l'école primaire genevoise, les premières voix s'élèvent au sein même du corps enseignant primaire pour dénoncer l'excès d'autorité et de discipline de cette même école<sup>489</sup>. En dépit des critiques qui lui sont adressées, cette forme scolaire se maintient après 1918. Les instructions réglementaires du DIP sont à ce propos nettes et précises et quelquefois rappelées<sup>490</sup>. L'entrée et la sortie de classe sont précisément codifiées et ritualisées (postures, déplacements et « trame sonore »<sup>491</sup>), de même que le régime des sanctions (punitions, retenues, renvois) ainsi que l'idéal du comportement scolaire. Certes, le rappel de ces prescriptions officielles en 1925 a pour but de régler les pratiques disciplinaires des enseignants, notamment dans leurs abus (sanctions)<sup>492</sup>. Si toutes les classes ne correspondent sans doute pas au modèle proposé, force est de constater que, par opposition à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, les instituteurs ne parlent pas, ou si peu, de la question du comportement des élèves comme constituant un problème pour leur enseignement. Le fait que des élèves adolescents appartenant à des classes de fin de scolarité primaire recourent parfois à la violence physique est attesté et reconnu même par le DIP, mais cette violence ne s'exerce qu'entre eux et généralement à l'extérieur de l'enceinte scolaire<sup>493</sup>. Ainsi, les autorités scolaires et politiques considèrent que la discipline des élèves primaires est désormais satisfaisante. Constat que l'on peut généraliser à l'ensemble de la Suisse romande, dans la mesure où, si le congrès de la SPR de 1932 a notamment pour objet la discipline justement, il n'y est question avant tout que de son assouplissement avec l'adhésion aux principes de la « discipline libérale »<sup>494</sup>. La discipline ainsi comprise ne revient donc pas à remplir les classes primaires d'élèves apathiques. Il s'agit davantage d'une voie moyenne entre une fermeté estimée comme toujours nécessaire et une certaine tolérance à l'égard de comportements enfantins, considérés comme « naturels »<sup>495</sup>. Le souci d'une certaine rigueur disciplinaire ne sert pas

---

constatée pendant la mobilisation des troupes genevoises » (Emile Paquin, *UIPG rapport du président pour l'année 1932*, Genève, 25 janvier 1933, CRIÉE Fonds UIPG n°8328, p. 9).

<sup>488</sup> Ni même sur la place publique. Cette question n'y vient que lors de crises sociopolitiques maximales. Mais encore une fois, ce fait n'est pas spécifique à Genève. Ainsi, aux Etats-Unis, par exemple, où la pratique des sondages est déjà largement répandue dans l'Entre-deux-guerres, seulement 1% des Américains se plaignent d'un manque de discipline à l'école en 1938 (cf. David Tyack and Larry Cuban, *Tinkering toward Utopia. A Century of Public School Reform*, Harvard University Press, Cambridge Massachusetts, 1995, p. 13).

<sup>489</sup> Cf. supra partie II, chapitre 6.

<sup>490</sup> Cf. *Bulletin officiel de l'enseignement primaire*, n°62, février 1934, pp. 3-4.

<sup>491</sup> Selon la judicieuse expression d'Alain Corbin (cf. *Les cloches de la terre. Paysage sonore et culture sensible dans les campagnes au XIX<sup>e</sup> siècle*, Paris, Albin Michel, 1994, p. 127).

<sup>492</sup> *Bulletin officiel de l'enseignement primaire*, n° 23, mars 1925, pp. 1-2 ; *Bulletin officiel de l'enseignement primaire*, Genève, n° 24, juin 1925, pp. 1-4 ; *Bulletin officiel de l'enseignement primaire*, n° 25, octobre 1925, pp. 3-4.

<sup>493</sup> « On signale en effet de divers côtés que des actes de brutalités ont été commis après la sortie des classes [hors donc de l'espace scolaire proprement dit] par des élèves de 6<sup>me</sup> et 7<sup>me</sup> années. Des médecins sont intervenus et ont attiré l'attention sur les conséquences graves qu'avaient eues certains coups. Tout acte de brutalité signalé au maître doit être sévèrement puni. En cas de récidive, le Département doit être informé » (*Bulletin officiel de l'enseignement primaire*, n° 28, novembre 1926, p. 9).

<sup>494</sup> Cf. *Compte-rendu du XXIII<sup>e</sup> congrès de la Société pédagogique de la Suisse romande*, Montreux, Imprimerie Nouvelle, 1932, pp. 50-51.

<sup>495</sup> *Bulletin officiel de l'enseignement primaire*, n° 24, juin 1925, p. 3.

qu'à permettre le travail par le maintien de la tranquillité physique, sonore et civile de la classe et de l'école. Ainsi, la forme scolaire intègre également et directement les apprentissages scolaires. Cela se vérifie dès la première année primaire, comme le montre par exemple l'apprentissage de la tenue de la plume pour l'écriture, dont on s'aperçoit qu'elle nécessite la capacité de la part de l'école à imposer une discipline corporelle forte à l'élève, ne serait-ce que pour s'assurer qu'il en fasse un usage techniquement correcte<sup>496</sup>.

De fait, ce sont les partisans de l'École active, bien représentés dans les échelons de la hiérarchie scolaire à Genève, qui portent ce débat et condamnent une discipline trop stricte, propriété « archaïque » de l'école traditionnelle<sup>497</sup>. Bien qu'ils forcent le trait quant à la réalité vécue par la majorité des classes, il convient de lire en négatif leurs critiques, qui amènent à conclure que les classes sont peuplées d'élèves qui sont pour l'essentiel obéissants et respectueux des règles. Leur principal argument pédagogique consiste en une remise en cause de la discipline scolaire traditionnelle au nom de son inefficacité démontrée. D'ailleurs, les élèves ne trouvent-ils pas toujours le moyen d'échapper à la surveillance du maître ? Leur silence et leur immobilité sont nuisibles à leurs apprentissages car il s'agit d'une non-exploitation du potentiel et de l'énergie que crée la spontanéité enfantine. La discipline scolaire traditionnelle fait même pire

---

<sup>496</sup> Ainsi, les maîtresses de 1<sup>ère</sup> année primaire reçoivent à l'occasion de l'introduction d'un nouveau porte-plume les directives suivantes : « a) Tenue du porte-plume. – Tenir le porte-plume entre le pouce et le majeur, l'ongle de ce dernier doigt appuyé contre la partie métallique. L'index repose librement allongé sur le porte-plume. b) Tenue du corps. – L'élève est assis bien en face de son pupitre. Il se tient droit, les deux coudes reposant sur la table. Les avant-bras forment avec le bord du pupitre un angle de 45° au plus. Les mains sont posées en prolongement des avant-bras. La main droite repose sur l'auriculaire, la paume de la main tournée vers la gauche (non en dessous). Dans cette position de la main, le porte-plume suit la direction du bras, non plus celle de l'épaule et l'enfant voit ce qu'il écrit. Veiller à ce que l'épaule gauche ne soit pas penchée en avant et que l'inclinaison de la tête ne s'exagère pas. c) Tenue du cahier. – Le bord inférieur du cahier demeure toujours parallèle au bord du pupitre. d) Usage de la plume. – Les plumes à extrémité large demande un mouvement de traction, non plus de flexion. L'enfant exécute les mouvements pour écrire en déplaçant sa plume, sans jamais appuyer. Habituer les élèves à poser le trop-plein d'encre que la plume peut retenir dans sa partie évidée et à reprendre de l'encre aussitôt que le trait pâlit. Essuyer les plumes après usage. e) Enseignement. – 1. Multiplier les exercices d'assouplissement des muscles des doigts de la main et du poignet. 2. Corriger les mouvements faux qui occasionnent des déformations de lettres. 3. Faire les démonstrations au tableau noir en « considérant » [souligné dans le texte] des modèles, en décomposant les mouvements. 4. Traiter individuellement chaque élève pour chercher à déterminer le type d'écriture (pente, grosseur) qui convient à sa conformation et à son tempérament, en considérant que les modèles donnés sont un guide pour l'élève dans sa recherche d'une écriture personnelle. 5. La forme, les proportions et la construction des lettres, telles qu'elles sont données dans les cahiers de modèles actuels restent les mêmes. Par contre, la pente et le dessin des lettres sont modifiés : l'écriture devient droite ; le trait de la nouvelle plume a une largeur constante, pleins et déliés sont supprimés » (*Bulletin officiel de l'enseignement primaire*, n° 38, septembre 1929, pp. 2-3).

<sup>497</sup> Au congrès de la SPR de 1932, les châtiments corporels représentent le stéréotype du caractère disciplinaire de cette « vieille » école et ils sont unanimement réprochés (*XXIII<sup>e</sup> Congrès de la Société Pédagogique de la Suisse romande*, Montreux, Imprimerie Nouvelle, 1932, pp. 66-68). Pour autant, le recours aux châtiments corporels reste relativement rare dans l'école obligatoire genevoise de l'Entre-deux-guerres. Plus qu'une sanction, il est souvent le résultat de l'énerverment du maître face à l'élève récalcitrant. Ainsi en 1930, dans le cas Louis Babel, instituteur à Carouge, qui face à un élève qualifié par le directeur de l'école d'« extrêmement pénible, d'une nature méchante, cherchant continuellement noise à ses camarades » « s'est laissé aller à le sortir de la classe un peu brutalement, le poussant dehors en lui donnant une gifle » dans un moment d'exaspération (Adolphe Marti, directeur d'école primaire, *Rapport concernant l'élève M. C., classe de M. Louis Babel, école de la rue Jacques-Dalphin*, Genève, 26 avril 1930, AEG DIP 1985 va 5.3.448). D'ailleurs la diligence avec laquelle les autorités scolaires demandent et exécutent cette enquête interne montre que celles-ci ne sont pas prêtes à accepter le recours régulier aux châtiments corporels comme moyen d'imposer la discipline ou comme sanction.

puisque, à leurs yeux, elle travaille à sa propre perte en générant des individus dissimulateurs ou hypocrites, soit exactement le contraire du but moral visé. Ainsi, même si les enfants se montrent « intempérants », « endiguer cet excès de sève pour le faire servir à des fins utiles » est une « tactique pédagogique » bien plus efficace<sup>498</sup>. Cependant, lâcher la bride aux enfants ne saurait être justifié que si cela sert à substituer à une discipline extérieure une « discipline intérieure », meilleure et plus efficace à la fois scolairement et socialement<sup>499</sup>. D'où la tendance des militants de l'École active à reprendre à leur compte et à répandre dans ces années-là le lien opéré dans les discours publics, politiques et professionnels entre les problèmes qui se posent à la société et à la jeunesse et les responsabilités de l'école en la matière. C'est aussi que tout est bon ou presque pour justifier une « meilleure » éducation scolaire<sup>500</sup>.

De tels arguments n'auraient pu être reçus favorablement au sein d'une corporation pour laquelle le simple maintien de l'ordre en classe aurait été un combat collectif de tous les jours. Ce n'est pas tant les discours tenus que la relative docilité des élèves et le bon fonctionnement disciplinaire de l'école primaire qui permettent à ces critiques de prendre corps et de gagner en influence. Par ailleurs, l'évolution de certains éléments structureaux du système scolaire genevois facilite la pénétration de ces idées qui, ne l'oublions pas, visent d'abord une plus forte imposition des normes de comportements, mais par des moyens plus doux et moins directifs<sup>501</sup>. C'est ainsi que dès les années 1920, l'effectif des classes primaires diminue à partir de la 4<sup>e</sup> année pour atteindre une moyenne de vingt à vingt-cinq élèves en fin de cycle primaire. Certes, des disparités

---

<sup>498</sup> Marcel Chantrens, « A propos de la discipline », *L'Éducateur*, n° 2, janvier 1927, p. 19.

<sup>499</sup> La Maison des Petits de l'IJRR constitue le principal lieu d'expérimentation et de diffusion de ces théories à Genève : « Comment établir la discipline dans une classe d'enfants élevés en liberté ? Là fut le premier problème que nous nous posâmes. Disons-le de suite, la discipline active et libre réclame une technique spéciale. Si aujourd'hui plus que jamais nous osons affirmer que c'est là où il y a le maximum de liberté que l'on obtient le maximum d'éducation, nous devons reconnaître que ce n'est que là où il y a le maximum d'éducation qu'il peut être accordé le maximum de liberté. Plus la liberté confiée à l'enfant est large, plus la discipline imposée par l'Éducateur est grande. En apprenant à se mouvoir, non à se tenir tranquille, l'enfant se prépare à la vie – Bavarder, s'entr'aider, s'amuser, être sincère, sont autant de parties constitutives de son être véritable ». Pourtant, on comprend que cette fameuse « liberté » laissée à l'enfant est en fait le produit d'un travail scolaire de conformation sociale très fort, prégnant et de longue haleine exercé précocement (dès 3-4 ans) : « *Sous une direction et une surveillance constantes* [souligné par nous], peu à peu nos « petits » ont pris l'habitude d'agir avec correction et compris que leur liberté a pour limite l'intérêt collectif. – Ils sont devenus capables de s'astreindre par eux-mêmes et par raison à l'observation d'une règle de vie et de conduite. C'est la discipline intérieure. » (« Louise Lafendel et Mina Audemars, directrices, à Albert Malche, directeur de l'enseignement primaire », Genève, 1920, texte présenté et édité par Daniel Hameline et Charles Magnin, in Christiane Perregaux, Laurence Rieben et Charles Magnin, « *Une école où les enfants veulent ce qu'ils font* ». *La Maison des Petits hier et aujourd'hui*, Lausanne, LEP, 1996, pp. 191-192).

<sup>500</sup> La petite brochure publiée par le directeur de l'enseignement primaire est un parfait exemple de cette posture : Albert Atzenwiler, *La mission de l'école*, Genève, 1940.

<sup>501</sup> L'analyse faite par Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, en un moment de l'histoire du système d'enseignement où les discours libérateurs des nouvelles pédagogies, qui n'ont rien de nouveau puisque, ne serait-ce que dans le cas de Genève, ils courent sur tout le XX<sup>e</sup> siècle, redoublent d'intensité dans la seconde moitié des années 1960 est ici pertinente : « La "manière douce" peut être le seul moyen efficace d'exercer le pouvoir de violence symbolique dans un certain état des rapports de force et des dispositions plus ou moins tolérantes à l'égard de la manifestation explicite et brutale de l'arbitraire. [...] Si la vérité objective de ce type d'AP [action pédagogique] est plus difficile à apercevoir, c'est que, d'une part, les techniques employées dissimulent la signification sociale de la relation pédagogique sous l'apparence d'une relation purement psychologique et, d'autre part, que leur appartenance au système des techniques d'autorité définissant le mode d'imposition dominant contribue à empêcher les gens façonnés selon ce mode d'imposition d'en appréhender le caractère arbitraire » (*La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1970, pp. 31-32).

subsistent entre certaines écoles, notamment entre la ville et la campagne, et les classes des degrés inférieurs continuent à dépasser largement le nombre de 30 élèves. Accélérée conjoncturellement par la baisse démographique d'après 1918, mais s'inscrivant dans une tendance séculaire, la réduction du nombre d'élèves par classe, en particulier en fin de scolarité primaire au moment où les élèves entrent dans l'adolescence, accroît l'espace des possibles quant à un infléchissement de la discipline « traditionnelle » de la part des instituteurs. Ensuite, les élèves les plus « difficiles » sont confiés dès les premiers degrés à des classes spéciales, aussi dites « faibles », aux effectifs réduits (moins de 20 élèves) et ils se retrouvent donc partiellement isolés des élèves dits « normaux »<sup>502</sup>. D'ailleurs, les enseignants en ont indirectement conscience puisque dans les débats concernant la discipline au congrès de la SPR en 1932, ces deux éléments structureaux sont élevés au rang de conditions d'enseignement structurelles *sine qua non* pour l'introduction et le développement d'une discipline « libérale » dans le cadre de l'école primaire publique<sup>503</sup>.

Les thèses adoptées en faveur de cette « discipline libérale » à l'école primaire au congrès de la SPR de 1932 baignent autant dans l'idéalisme d'une école faite « de paix » et « de joie »<sup>504</sup> qu'elles tentent de concilier cet idéalisme avec les réalités sociales qui le rattrapent inmanquablement dans les débats. Pour les instituteurs et les institutrices de Suisse romande présents, ces réalités prennent corps avant tout dans la question du poids et de la responsabilité de la famille dans l'éducation de l'enfant. Les appels à l'action conjointe de l'école et de la famille cachent mal le fait que seules les familles populaires en situation précaire matériellement et moralement sont concernées. Si les partisans genevois de l'École active (Robert Dottrens et Edouard Laravoire notamment) mènent véritablement les débats et militent pour une discipline plus douce, leurs propositions en direction des familles considérées comme déficientes sur le plan éducatif ne brillent pas précisément par leur « libéralisme ». Bien au contraire, eux aussi préconisent dans ces cas-là le recours à l'intervention étatique et judiciaire ainsi qu'une stricte séparation de l'enfant dans une classe spécialement conçue<sup>505</sup>, conformément à la logique dominante de différenciation des publics scolaires. Pour autant, ce n'est pas seulement la situation de la jeunesse qui est dénoncée comme préoccupante, mais de manière plus large « la crise de l'autorité »<sup>506</sup>, c'est-à-dire celle des institutions héritées pour l'essentiel du XIX<sup>e</sup> siècle, et dont l'école primaire publique gratuite, obligatoire et laïque fait partie. Une « crise » que les enseignants partisans de l'École active alimentent par leurs critiques venant de l'intérieur même du système d'enseignement. Si dans l'Entre-deux-guerres certaines institutions connaissent effectivement une forme de crise de légitimité et font l'objet d'une volonté marquée de redéfinition, la crise ne s'étend pas à toutes avec la même intensité. Cette contestation, notamment à l'encontre de la

---

<sup>502</sup> Quelques années plus tard, l'UIPG réclame même une augmentation du nombre de classes spéciales : « [...] une résolution fut votée par l'assemblée, résolution qui recommande notamment aux autorités le dépistage préventif des enfants difficiles et demande la création de nouvelles classes spéciales à leur usage » (Adrien Lagier, *UIPG. Rapport du président pour 1942*, Genève, 27 février 1943, CRIÉE UIPG n°8329, p. 4).

<sup>503</sup> *XXIII<sup>e</sup> Congrès de la Société Pédagogique de la Suisse romande*, Montreux, Imprimerie Nouvelle, 1932, p. 45.

<sup>504</sup> Thèse n°1 : « La discipline libérale, source d'ordre, de paix et de joie, est la loi morale de l'école » (*Compte-rendu du XXIII<sup>e</sup> congrès de la Société pédagogique de la Suisse romande*, Montreux, Imprimerie Nouvelle, 1932, p. 50).

<sup>505</sup> *Compte-rendu du XXIII<sup>e</sup> congrès de la Société pédagogique de la Suisse romande*, Montreux, Imprimerie Nouvelle, 1932, pp. 28-33, 51.

<sup>506</sup> *XXIII<sup>e</sup> Congrès de la Société Pédagogique de la Suisse romande*, Montreux, Imprimerie Nouvelle, 1932, pp. 28-29.

démocratie parlementaire puis du système économique capitaliste<sup>507</sup>, est poussée à son paroxysme par la crise économique des années 1930 alors que, dans le même temps, l'école primaire publique reste relativement épargnée. Plutôt qu'une crise de l'école en Suisse romande, les discussions du congrès de 1932 témoignent d'une montée des exigences du travail éducatif de l'institution scolaire à travers l'assignation de nouvelles finalités sociales, un processus en marche depuis 1918 au moins. Parmi ces nouvelles finalités, « l'autonomie des écoliers » apparaît à la fois comme la plus importante et la plus ambitieuse parce que résumant toutes les autres (auto-contrainte disciplinaire, « apprendre à apprendre », préparation à la « vie réelle », etc.). Les arguments avancés au congrès épousent les prescriptions essentielles du livre d'Adolphe Ferrière<sup>508</sup>. Emmenés par les Genevois, les partisans de l'École active, convaincus de la justesse et de la supériorité de leurs vues, pratiquent la surenchère verbale à la fois en tirant au plus haut ces exigences éducatives présentées comme socialement et scientifiquement fondées – les références à la psychologie expérimentale et à Edouard Claparède sont explicites – et en se targuant de maîtriser déjà les modalités pédagogiques de leur réalisation dans le cadre scolaire :

Ce n'est pas d'autorité que l'enfant a le plus besoin ; ce n'est pas l'obéissance qui doit être la vertu première de l'enfant, l'enfant a besoin d'être compris, connu, guidé, aimé. Ce n'est pas de l'obéissance à des lois, si douces soient-elles qu'il s'agit. Il faut inculquer dans nos classes, à tous nos élèves des règles de vie utiles et bonnes [...]. Il ne doit pas y avoir de code préalablement établi, mais des règles de vie qui, chaque fois, avec chaque classe, doivent se façonner en quelque sorte au jour le jour par l'influence constante du maître et le travail actif des enfants. Il ne suffit pas d'arriver à ce que les enfants soient tranquilles et travaillent bien. Il importe avant tout [...] de former leur caractère et leur personnalité<sup>509</sup>.

Par-delà l'ambition d'éduquer l'élève à « la vie » par son « activité », les conceptions exprimées ici par Robert Dottrens montrent bien comment, de l'autocontrainte assimilée par l'élève, on glisse vers son autonomie scolaire, comprise comme le miroir de sa future autonomie sociale, puis enfin vers la formation de sa personnalité. Si un tel projet d'éducation scolaire, aussi total, « scientifique » et individualisé, instaure une nouvelle économie de la discipline scolaire, il ne s'inscrit jamais dans un horizon social clair. Rien ne vise ici à abolir la hiérarchisation, la sélection ou l'inégalité des élèves devant et à l'école :

---

<sup>507</sup> Cf. Eric J. Hobsbawm, *L'Âge des extrêmes. Histoire du court XX<sup>e</sup> siècle*, Bruxelles, Complexe, 1994, pp. 123-194.

<sup>508</sup> Les principes énoncés dans le rapport introductif sur « l'autonomie des écoliers » sont un condensé intégral du texte de Ferrière (*L'autonomie des écoliers : l'art de former des citoyens pour la nation et pour l'humanité*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1921, pp. 209-257). Par ailleurs, la sortie du livre trois ans à peine après la fin de la Grande Guerre permet à Adolphe Ferrière d'attribuer comme une des causes « parmi les plus importantes » du premier conflit mondial le fait qu'en Europe, « l'école s'est efforcée de dresser l'enfant à l'obéissance passive ». En conséquence, les peuples n'ont pas été en mesure, selon lui, de trouver les ressources morales pour résister à l'embrigadement militariste imposé par les gouvernements et à leur propagande (*ibid.* p. 5).

<sup>509</sup> Ainsi, Robert Dottrens s'attaquant au rapport initial de Cuendet (*Compte-rendu du XXIII<sup>e</sup> congrès de la Société pédagogique de la Suisse romande*, Montreux, Imprimerie Nouvelle, 1932, pp. 39-40).

Il n'y aura plus de « mauvais élèves » le jour où les classes rendues plus homogènes seront mieux adaptées aux différents besoins et capacités de l'enfant. Cette réforme accomplie, « l'École sur mesure » sera en voie de réalisation<sup>510</sup>.

A travers leur recherche de faire correspondre aussi parfaitement que possible l'adéquation de l'inégalité scolaire avec l'inégalité naturalisée des capacités intellectuelles des enfants grâce à l'usage des méthodes « actives » à fondement scientifique (l'« École sur mesure »), Robert Dottrens et la grande majorité des tenants de l'École active ambitionnent au mieux, et assez vaguement d'ailleurs, une pacification et une meilleure efficacité du fonctionnement social<sup>511</sup>. Pour autant, les modalités pédagogiques préconisées par Robert Dottrens sont contradictoires car elles visent à transformer la classe en une microsociété – ou tout au plus en une métonymie de la société<sup>512</sup> – et donc à la couper du monde social. Certains enseignants plus pragmatiques s'inquiètent face à « ces idées nouvelles, d'un ordre social et moral très élevé »<sup>513</sup>. Malgré ces réserves de fond, l'autonomie scolaire est présentée comme « la forme idéale d'organisation intérieure et politique de l'école » et ses liens directs avec les méthodes actives sont expressément établis<sup>514</sup>. Mais, encore une fois, les principes de son application apparaissent souvent comme contradictoires et naïfs<sup>515</sup>. Leur énonciation reste de faible portée car, pour la grande majorité des enseignants primaires, la première condition nécessaire à leur pratique professionnelle quotidienne réside d'abord dans le fait que les élèves « soient tranquilles et travaillent bien », ne serait-ce que pour tenir le programme<sup>516</sup>.

---

<sup>510</sup> Robert Dottrens, *Le progrès à l'école : sélection des élèves ou changement des méthodes ?*, Neuchâtel-Paris, Delachaux & Niestlé, 1936, p. 31.

<sup>511</sup> Inlassable propagandiste de l'École active, le polygraphe Adolphe Ferrière incarne bien les limites idéologiques d'un projet d'éducation scolaire qui aspire au mieux à ce que « chacun [puisse] être *the right man in the right place* » (*L'autonomie des écoliers : l'art de former des citoyens pour la nation et pour l'humanité*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1921, p. 14). A la même époque aux États-Unis, les tenants de la *Progressive Education* ne voient pas les choses différemment : « Basic to their conception of educational science was a conviction that children had different abilities, interests, and destinies in life. Hence schools treated them differently ; this was their concept of equality of educational opportunity. [...] Progress to these experts meant a place for every child and every child in his or her place » (David Tyack and Larry Cuban, *Tinkering toward Utopia. A Century of Public School Reform*, Harvard University Press, Cambridge Massachusetts, 1995, p. 20).

<sup>512</sup> Ici, Robert Dottrens ne fait que reprendre les propos tenus par Adolphe Ferrière dix ans plus tôt quant à « faire de la classe, une société en miniature » (*L'autonomie des écoliers : l'art de former des citoyens pour la nation et pour l'humanité*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1921, p. 10).

<sup>513</sup> Cf. notamment le rapporteur Cuendet (*Compte-rendu du XXIII<sup>e</sup> congrès de la Société pédagogique de la Suisse romande*, Montreux, Imprimerie Nouvelle, 1932, p. 41).

<sup>514</sup> « Ainsi école active et sereine, autonomie des écoliers sont synonymes de discipline parfaite » (XXIII<sup>e</sup> Congrès de la Société Pédagogique de la Suisse romande, Montreux, Imprimerie Nouvelle, 1932, p. 82, voir également pp. 79-80).

<sup>515</sup> Ainsi, la promotion de la « répétition », de l'usage permanent de la « persuasion », opposée à la dissuasion de la punition, et de la nécessaire exemplarité du comportement du maître (toujours calme, posé et ferme) constituent des pratiques relativement traditionnelles de l'école (XXIII<sup>e</sup> Congrès de la Société Pédagogique de la Suisse romande, Montreux, Imprimerie Nouvelle, 1932, pp. 58-59).

<sup>516</sup> « Il faut d'autre part que les autorités scolaires, qui exigent toujours plus des instituteurs, donnent à ceux-ci tout l'appui nécessaire pour l'accomplissement de leur tâche ; elles le peuvent en se montrant absolument strictes dans l'application des mesures prises pour assurer une meilleure discipline » (UIPG, *Procès-verbaux des assemblées*, Genève, 5 juin 1935, CRIÉE Fonds UIPG n° 7626/5, p. 193). Les enseignants se plaignent notamment que les retenues du jeudi sont appliquées dans des délais trop longs pour cause d'économie budgétaire et que cela les rend « sans effet » (UIPG, *Procès-verbaux des assemblées*, Genève, 12 décembre 1935, CRIÉE Fonds UIPG n° 7626/5, p. 204). Dans le même ordre d'idées, l'instituteur Emile Dottrens, frère cadet de Robert Dottrens, recommande pour l'organisation des visites à l'exposition

Du côté du DIP, la réaction se fait quelque peu attendre, mais dès la rentrée de septembre 1933, les prescriptions énoncées dans un long texte intitulé « L'action morale de l'école » et publié dans le *Bulletin officiel de l'enseignement primaire* ne trompent pas. L'école y est placée sur un quasi pied d'égalité avec la famille – de condition populaire, évidemment ! – quant à son rôle dans l'éducation de l'enfant en vue de « la formation du caractère ». Il en résulte que la mission éducative de l'enseignant doit être nécessairement accrue, d'autant qu'on dresse là un portrait dramatisé d'une jeunesse acivique parce que désengagée de la vie publique. D'ailleurs, cette vision de la jeunesse genevoise devient un *topos* des discours officiels tenus sur la fonction éducative de l'école primaire pendant les dix années suivantes<sup>517</sup>. Par là, le Département cherche visiblement à montrer qu'il prend les problèmes à bras le corps au plus fort de la crise sociale, économique et politique en exigeant que tous les enseignants s'entretiennent avec tous les parents d'élèves dans un délai de deux mois environ, au moyen d'une « visite à domicile » si nécessaire. A travers un « Avis général », le DIP fait en outre expressément une série de recommandations éducatives aux parents d'élèves qui restent pour l'essentiel très traditionnelles. Il leur demande en effet instamment de donner à leurs enfants « une vie régulière, de leur épargner les veillées tardives » et surtout « d'exiger d'eux l'obéissance, la politesse et la ponctualité »<sup>518</sup>.

Si ce discours officiel des autorités scolaires reste fortement imprégné des conceptions pédagogiques de l'École active, il en marque aussi clairement les limites. Ainsi, il est conseillé aux enseignants de toujours s'appuyer dans leur enseignement même sur des « exemples de morale vécue ». Mais il ne s'agit en l'occurrence que d'une figuration, que d'une représentation du vrai, « relati[ves] à des faits de la vie de la classe, du village ou du pays », ou à des exemples de grands hommes. Or, la seule possibilité entrevue de rendre plus « concret » cet enseignement moral réside dans la capacité du maître à travers « causeries, lectures, commentaires » à le restituer, à le rendre « vivant ». On a du mal à voir en quoi dans ce cas l'activité propre de l'enfant est sollicitée. Relativement aux buts fixés, l'écart entre la rhétorique « sur la nécessité de former des

---

nationale de Zurich en 1939 d'« éliminer [sic] de cette expédition les enfants peu sûrs et indisciplinés » (UIPG, *Procès-verbaux des assemblées*, Genève, 26 avril 1939, CRIÉE Fonds UIPG n° 7626/6, p. 123).

<sup>517</sup> Moins de dix ans plus tard, le directeur de l'enseignement primaire franchit un pas de plus dans cette direction en arguant qu'une fraction plus ou moins importante de la jeunesse locale est purement et simplement sur la voie de la délinquance et de l'immoralité, alors qu'aucun élément objectif – ni hausse de la criminalité juvénile ni désordre scolaire récurrent – ne vient accréditer cette thèse toute « officielle ». Ainsi, Albert Atzenwiler n'hésite pas à prétendre qu'une « réaction est nécessaire » face à « cette indiscipline foncière », bien qu'il précise ensuite qu'elle ne se produit qu'« après la classe » [sic] (Albert Atzenwiler. *La mission de l'école*, Genève, 1940, p. 10). L'UIPG partage largement cet avis (UIPG, *Procès-verbaux des assemblées*, Genève, 18 septembre 1940, CRIÉE Fonds UIPG n° 7626/6, pp. 154-159).

<sup>518</sup> *Bulletin officiel de l'enseignement primaire*, n° 61, octobre 1933, p. 5. En juin 1934, le DIP mène une enquête interne sur les effets de ses recommandations quant au resserrement des liens entre l'école et les familles, notamment en ce qui concerne « l'innovation » des « visites à domicile ». Quasiment tous les enseignants primaires (389) répondent au questionnaire. Il résulte de leurs réponses une impression mitigée sur l'ampleur des déficiences éducatives des familles et sur leurs causes. Bien qu'il soit souligné que le phénomène reste limité et circonscrit à certains types de familles – dont, nous dit-on, celles des immigrés confédérés de fraîche date –, les autorités scolaires chargent l'école de palier à ces manques. S'agissant d'un groupe d'élèves dont on comprend aisément que leur dénominateur commun est d'appartenir aux franges les plus défavorisées de la population genevoise, les tâches éducatives assignées à l'école primaire sont encore une fois très traditionnelles : « enseigner la propreté, l'ordre, l'exactitude, la franchise, la politesse, le savoir-vivre, le respect des gens et des choses, la bonne camaraderie, l'entraide, l'amour du prochain ». Seul l'avant dernier de ces termes relève, si l'on veut, de la terminologie de l'École active. Quant aux moyens pédagogiques prescrits, ils tiennent bien plus « dans l'exemple et l'attitude du maître » que dans des « leçons abstraites » (*Bulletin officiel de l'enseignement primaire*, n° 67, mars 1935, pp. 1-6).

personnes indépendantes » et les attentes réelles en terme de comportement des élèves s'avèrent encore plus grand :

L'observation judicieuse et régulière des règles de savoir-vivre découle de ce principe [utiliser tous les exemples de morales vécues]. Dans chaque groupe, on doit exiger de tous les enfants le respect des choses de l'école (locaux et fournitures scolaires y compris), un salut poli lorsqu'ils rencontrent un maître ou un adulte qu'ils connaissent, une attitude déférente et une élocution correcte lorsqu'ils s'adressent à une grande personne. De son côté l'instituteur, en répondant d'une façon nette et cordiale, encourage l'enfant à pratiquer ces devoirs de civilité<sup>519</sup>.

Rien de très neuf dans cette énumération. On comprend qu'il s'agit avant tout pour les autorités scolaires et politiques d'identifier dans l'attitude de l'élève les signes visibles et donc tangibles de ce qui est alors défini officiellement comme « la vraie discipline » et qui constitue « la loi de l'école » sans laquelle le « travail intéressant et fructueux » paraît impossible. L'attitude professionnelle et bienveillante du maître demeure le ressort clé de cette éducation scolaire. Néanmoins, une véritable échelle des sanctions est à la disposition du maître pour faire valoir son autorité, bien qu'il soit prescrit d'en faire un usage qui allie modération, discernement et proportionnalité. Ainsi, au jeu même de la rhétorique de l'Ecole active et de sa confrontation avec les réalités sociales héritées et produites par un contexte de crise sociale sans précédent au XX<sup>e</sup> siècle, ses conceptions en matière de discipline scolaire se retrouvent au final purement et simplement vidées de leur contenu dans le cadre de l'école « populaire ».

Au demeurant, l'activité de l'UIPG sur les questions pédagogiques est restreinte entre 1932 et 1935. C'est que, comme on l'a abondamment vu précédemment, les problèmes très aigus relatifs à la situation matérielle du corps enseignant accaparent toute l'attention et tout le temps du comité, un état de fait qui est régulièrement déploré<sup>520</sup>. En matière de méthode pédagogique, on gère les affaires courantes au plus pressé. Parmi ces innovations figure la généralisation de l'enseignement de l'écriture au moyen des caractères dits « scripts ». Cette méthode, prônée par Robert Dottrens<sup>521</sup>, est bien accueillie par le corps enseignant primaire genevois, qui y voit un réel progrès pratique mais d'un usage limité<sup>522</sup>. Qu'elle reproduise la démarche « globale », dite aussi « analytique », de l'enseignement de la lecture introduite et préconisée également par Robert Dottrens dans les classes d'application de l'école du Mail et que le discours tenu sur ce point s'apparente fortement à celui de l'Ecole active<sup>523</sup>, ne semble pas poser de problème particulier aux enseignants<sup>524</sup>.

---

<sup>519</sup> *Bulletin officiel de l'enseignement primaire*, n° 61, octobre 1933, p. 6.

<sup>520</sup> Cf. Gustave Willemin, *Rapport du président de l'UIPG (Messieurs) pour l'année 1934*, Genève, 23 janvier 1935, CRIÉE Fonds UIPG n°8328, p. 3 ; cf. Gustave Willemin, *Rapport du président de l'Union des Instituteurs Primaires Genevois, 1935*, Genève, 6 février 1936, CRIÉE Fonds UIPG n°8328, p. 2.

<sup>521</sup> Cf. *Bulletin officiel de l'enseignement primaire*, n° 66, décembre 1934, pp. 1-20 ; *Bulletin officiel de l'enseignement primaire*, n° 69, octobre 1935, pp. 8-9.

<sup>522</sup> Cf. UIPG, *Remarques présentées au sujet du nouveau « plan d'études des écoles primaires »*, Genève, 6 mai 1939, CRIÉE Fonds UIPG n°8329, pp. 7-11. Notamment par le fait qu'elle présente les avantages suivants : « netteté, lisibilité et vitesse équivalente » à l'écriture dite « anglaise » en usage jusque-là (UIPG, *Procès-verbaux des assemblées*, Genève, 6 février 1952, CRIÉE Fonds UIPG n° 7628, p. 3).

<sup>523</sup> « Il s'ensuit que le premier enseignement doit être global. On fera écrire à l'enfant non des lettres ou des parties de lettres (bâtons, obliques, cercles, etc.) dépourvues de signification, mais des mots et des groupes de mots qui représentent quelque chose de réel. C'est peu à peu, en partant de ces ensembles, que l'on abordera l'analyse détaillée de chaque signe. Conçu de cette manière, l'apprentissage de l'écriture n'est



Trois ans plus tard (1937), un ensemble de prescriptions est adressé aux institutrices de 1<sup>ère</sup> et 2<sup>e</sup> années primaires dans le but de tirer les leçons – et donc d’apporter des solutions – aux premiers problèmes survenus lors de la généralisation de la nouvelle méthode d’écriture<sup>525</sup>. Comme c’est surtout l’occasion de réorienter l’enseignement de la division inférieure de l’école primaire, on entrevoit à travers ces prescriptions certaines pratiques pédagogiques courantes. Ainsi, l’insistance sur « la qualité [...] préférable à la quantité » dans tout l’ensemble de l’enseignement et sur la nécessité d’accorder du temps au petit enfant pour qu’il s’adapte au travail scolaire, laisse entendre que les institutrices ne s’assurent pas assez de la profondeur des apprentissages, tout en surchargeant de travail et d’exercices leurs élèves. Pour autant, la répétition et l’apprentissage par cœur ne sont pas décriés. Au contraire, si « la réaction qui s’est produite contre la mémorisation de certaines règles, de certains sujets d’histoire et de géographie était certainement justifiée », on insiste pour affirmer qu’« en ce qui concerne la langue, elle a été excessive et néfaste ». Ainsi, les innovations pédagogiques sont passées au crible de la pratique professionnelle sans pour cela exclure d’office les anciennes méthodes qui ont fait leurs preuves. Une sorte de consensus sur le pragmatisme méthodologique semble alors s’installer entre les autorités scolaires et le corps enseignant primaire. Et ce consensus paraît mis très directement au service d’un renforcement du niveau d’exigence requis dans les apprentissages des élèves<sup>526</sup>.

La focalisation sur les questions liées aux conditions matérielles faites à la profession et l’isolement politique de l’UIPG et plus généralement du corps enseignant primaire, l’empêchent de réagir de manière vraiment efficace à l’offensive que mène depuis 1933 l’Union du corps enseignant secondaire genevois (UCESG) contre les classes de 7<sup>e</sup> primaires dites du Grütli<sup>527</sup>. Ces attaques sont motivées avant tout par des intérêts corporatistes dont l’enjeu essentiel est la préservation d’un public scolaire secondaire susceptible d’être accaparé par ces classes primaires de fin de scolarité<sup>528</sup>. Ces attaques émanent des enseignants du secondaire inférieur, et plus particulièrement de ceux de l’Ecole professionnelle des garçons, la plus visée, par cette possible concurrence. Elles se muent en une polémique publique s’ajoutant à celle toute politique qui voit déjà le corps enseignant primaire attaqué par la presse d’opinion de gauche autant que de droite

---

pas celui d’une technique formelle, isolée de toutes les autres activités vivantes de l’enfant » (*Bulletin officiel de l’enseignement primaire*, n° 66, décembre 1934, p. 3).

<sup>524</sup> En revanche, les attaques de Robert Dottrens contre les maîtres s’opposant aux nouvelles méthodes provoquent une longue polémique de trois ans dans les colonnes de *l’Educateur* (cf. Arielle Jornod, *Théorie/pratique : fusion ou fission ? L’union des journaux des « théoriciens » et des « praticiens » de l’éducation de 1921 à 1932 : L’Intermédiaire des éducateurs et l’Educateur*, mémoire en Sciences de l’Education, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l’éducation, 1989, p. 187).

<sup>525</sup> Robert Dottrens raconte cette généralisation comme étant partiellement le fruit d’une généralisation spontanée due aux enfants eux-mêmes et à la supériorité quasi naturelle, à ses yeux, de cette écriture. En effet, après avoir été introduite dans le degré inférieur de l’école d’application du Mail, les élèves des degrés supérieurs « adoptèrent l’écriture des petits » de manière spontanée. En déménageant, des élèves auraient ainsi commencé la dissémination de l’écriture script vers d’autres écoles primaires, provoquant autant de réactions positives que négatives. Robert Dottrens justifie la généralisation de 1937 comme un moyen de contrôler l’usage sauvage, et donc inapproprié, de la méthode par des instituteurs. Au début des années 1970, il présente encore la méthode comme justifiée par la « psychologie génétique » (piagétienne), par la volonté d’aider les élèves les plus en difficulté et par sa capacité de tenir compte « de morphologies personnelles, des tempéraments et des caractères » (*L’école expérimentale du Mail*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, 1971, pp. 32-38).

<sup>526</sup> *Bulletin officiel de l’enseignement primaire*, n° 76, novembre 1937, pp. 1- 8.

<sup>527</sup> Cf. supra pp. et Marco Marcacci et Elizabeth Chardon, *Tu finiras au Grütli ! Une école de fin de scolarité. Genève 1929-1969*, Genève, La Criée-SRED-Passé Présent, 2004, pp. 45-46.

<sup>528</sup> Cf. infra partie III, chapitre 7.

durant l'été 1936. Totalement réduite à la défensive, l'UIPG tente bien, sur la demande des enseignants du Grütli, d'obtenir des assurances du DIP quant au maintien de ces classes de fin de scolarité obligatoire qu'elle a contribué à créer en 1929<sup>529</sup>. Suite à cette intervention de l'Union, « le Département [de l'Instruction publique] a bien voulu maintenir ces classes dans leurs formes et dans leur locaux actuels »<sup>530</sup>, mais sa politique d'orientation des bons élèves de l'école primaire vers l'enseignement secondaire inférieur, qui devient systématique dès la rentrée de 1936, contredit dans les faits les assurances énoncées par une administration scolaire qui n'hésite désormais plus à retirer des élèves des classes de 7<sup>e</sup> primaire pour les envoyer à l'École professionnelle<sup>531</sup> en consacrant de fait la victoire du corps enseignant secondaire et en passant outre l'opposition du directeur de l'école du Grütli, Emmanuel Duillard, qui meurt la même année<sup>532</sup>.

C'est en 1936, à mesure que la crise sociopolitique commence à s'estomper que les questions pédagogiques reprennent progressivement droit de cité dans le syndicat. Celles-ci mobilisent à nouveau les esprits de la corporation des instituteurs et, cela, dans deux directions. La première consiste à tenter des « solutions pratiques », plus tard qualifiées « d'expériences pratiques », afin de répondre directement « à l'insuffisance de l'instruction civique et à l'état d'abandon dans lequel se trouve l'adolescence (sic) ». L'initiative la plus heureuse est celle dite de « la semaine en Suisse » organisée par les instituteurs Raymond Uldry et René Simonet. Elle consiste en une randonnée de sept jours à bicyclette. Pour sa première édition en juillet 1938, elle réunit modestement cinq élèves de 13 à 15 ans avant de connaître un succès plus important lors des éditions suivantes. Ces propositions regroupées sous l'appellation « voyages scolaires de vacances » se retrouvent toutes sur des objectifs associant hygiénisme (santé) et patriotisme (connaître le pays)<sup>533</sup> afin de « collaborer à l'œuvre de restauration civique »<sup>534</sup>.

Le congrès de la SPR de 1942, organisé par les instituteurs genevois de l'UIPG consacre l'adhésion des enseignants primaires aux valeurs et au projet de la « défense spirituelle » et son avatar pédagogique qu'est « l'éducation nationale ». Tous les orateurs, ou presque<sup>535</sup>, font assaut de mots, de formules et d'originalité pour magnifier cette cause. Au final, ce qui se dégage des rapports et des débats de la corporation dans son cadre romand, c'est le sentiment dominant chez les instituteurs de participer à une grande œuvre collective de préparation à la société de demain. Ils en tirent très clairement une grande valorisation symbolique du métier que le conseiller fédéral

<sup>529</sup> Marco Marcacci et Elizabeth Chardon, *Tu finiras au Grütli ! Une école de fin de scolarité. Genève 1929-1969*, Genève, La Criée-SRED-Passé Présent, 2004, pp. 32-33.

<sup>530</sup> Charles Duchemin, *UIPG. Rapport du président pour l'année 1936*, Genève, 11 février 1937, CRIÉE Fond UIPG n°8328, p. 12.

<sup>531</sup> Marco Marcacci et Elizabeth Chardon, *Tu finiras au Grütli ! Une école de fin de scolarité. Genève 1929-1969*, Genève, La Criée-SRED-Passé Présent, 2004, p. 49.

<sup>532</sup> *Ibid.*, p. 70.

<sup>533</sup> Charles Duchemin, *UIPG. Rapport du président pour l'année 1938*, Genève, 24 février 1939, CRIÉE Fond UIPG n°8329, pp. 9-10.

<sup>534</sup> A cette occasion, on remarque que les pratiques du scoutisme trouvent un écho nettement plus favorable dans la corporation des instituteurs que vingt ans auparavant (UIPG, *Procès-verbaux des assemblées*, Genève, 27 avril 1938, CRIÉE Fond UIPG n° 7626/5, p. 87).

<sup>535</sup> Parmi les « tièdes », nous trouvons le genevois Georges Borel qui, avec des accents socialistes, cherche à convaincre ses collègues qu'aux devoirs demandés à la jeunesse dans cet enrôlement collectif pour la nation doivent correspondre des droits, dont notamment une « formation culturelle selon l'intelligence et les aptitudes de chacun », soit une plus grande justice scolaire, et un « droit au travail » (Société pédagogique romande, *Compte-rendu officiel du 25<sup>e</sup> congrès*, Genève, Imprimerie centrale, 1943, p. 36).

Philippe Etter s'empresse de conforter en donnant acte aux instituteurs de leur conformité idéologique<sup>536</sup>. Si certains ambitionnent dans cet élan collectif de réconcilier par exemple le corps et l'esprit dans l'école populaire (la gymnastique et le savoir) afin de former des être complets<sup>537</sup>, on peut résumer l'ensemble des valeurs énoncées (altruisme, civisme, etc.) à deux : l'« enracinement » dans le sol national, avant tout de la jeunesse masculine<sup>538</sup>, et la tendance marquée au primat du collectif sur l'individuel<sup>539</sup>.

Dans les discours du congrès, « l'éducation nationale » se déploie autour de deux finalités a priori paradoxales puisqu'il faut à la fois former des individus critiques et en même temps agir sur leurs sentiments pour les embrigader dans l'idéologie nationale et démocratique dominante, les deux choses n'étant nullement pensées comme antinomiques pour les contemporains. En effet, la raison ne s'oppose pas ici aux passions car la première contrôle les secondes et accepte de leur laisser libre court dans la mesure où l'examen raisonnable de la question ne peut aboutir qu'à l'évidence et à la reconnaissance du caractère vrai et nécessaire de l'idéologie dispensée. C'est à cette seule condition que les instituteurs en général et l'UIPG en particulier peuvent croire conserver leur apolitisme tout en s'impliquant profondément dans l'aventure de « l'éducation nationale ». On assiste ici en temps de guerre à la tentative d'élaboration d'un projet d'inculcation pédagogique de masse qui se révèle être un curieux compromis d'embrigadement patriotico-démocratique à la fois sentimental et raisonnable.

La seconde direction de l'investissement de l'UIPG porte sur les contenus du « programme » de l'enseignement primaire. Les circonstances s'y prêtent puisqu'une révision du plan d'études de 1923 est décidée par le DIP suite à « l'introduction de nouvelles méthodes (en gymnastique, écriture, grammaire) et de nouveaux manuels »<sup>540</sup>. Signe probant de l'enjeu, l'Union envoie ses meilleurs éléments, des enseignants à la fois confirmés dans la pratique du métier et en pleine force de l'âge (37 ans en moyenne)<sup>541</sup>, pour la représenter dans les diverses commissions d'études organisées par branches d'enseignement. La position de l'UIPG est contenue dans le travail de réflexion préalable effectué par une commission nommée à cet effet. Hormis les questions techniques relatives à chaque branche de l'enseignement, le rapport de la commission porte principalement sur l'adéquation nécessaire entre le programme, les élèves, les méthodes et les moyens matériels d'enseignement. L'essentiel de la critique réside dans le fait qu'il y a un déséquilibre entre ce qui est demandé au maître en matière d'instruction et d'éducation scolaires et les moyens dont il dispose :

Il n'est pas d'école active possible dans une classe surpeuplée, encombrée d'élèves retardés et [où] le maître, qui ne dispose presque jamais du matériel moderne et

---

<sup>536</sup> « Le congrès d'aujourd'hui, leur déclare-t-il, nous donne la preuve du sérieux et de l'élévation d'esprit que vous apportez à votre tâche » (Société pédagogique romande, *Compte-rendu officiel du 25e congrès*, Genève, Imprimerie centrale, 1943, p. 19).

<sup>537</sup> *XXV<sup>e</sup> congrès de la Société pédagogique de la Suisse romande*, Genève, Imprimerie centrale, 1942, pp. 53-56.

<sup>538</sup> Une institutrice, membre de la section Dames de l'UIPG, ne se prive d'ailleurs pas de faire remarquer « [le] peu d'importance accordé à la préparation civique de la jeune fille » (Société pédagogique romande, *Compte-rendu officiel du 25e congrès*, Genève, Imprimerie centrale, 1943, p. 44).

<sup>539</sup> *XXV<sup>e</sup> congrès de la Société pédagogique de la Suisse romande*, Genève, Imprimerie centrale, 1942, pp. 8, 14.

<sup>540</sup> *Bulletin officiel de l'enseignement primaire*, n° 78, octobre 1938, p. 1.

<sup>541</sup> Il est à remarquer qu'environ 70% d'entre eux appartiennent à cette fameuse génération née entre 1885 et 1900 qui domine la profession de tout son poids numérique (Charles Duchemin, *UIPG. Rapport du président pour l'année 1938*, Genève, 24 février 1939, CRIÉE Fonds UIPG n°8329, p. 11).

pratique qu'il désirerait, se sent en outre continuellement pressé par le temps et la nécessité de parcourir le programme<sup>542</sup>.

La mise en avant de l'École active, qui apparaît ainsi une fois de plus comme la méthode officielle de l'école primaire, sert à soutenir des revendications plus ou moins anciennes vis-à-vis des autorités scolaires : la plus grande homogénéité possible du niveau scolaire des élèves (par la sélection) – qui est par ailleurs recommandée et comprise comme plus productive scolairement par les tenants de l'École active – ; des classes aux effectifs plus petits et la réduction du programme. Pour autant, la moyenne du nombre d'élèves par classe a baissé significativement depuis vingt ans malgré la persistance de fortes différences entre les degrés. En effet, les divisions inférieures et moyennes ont des classes plus chargées du fait des nombreux élèves accumulant du retard scolaire. Même si l'on continue à proclamer officiellement qu'on pratique la méthode « active », cela n'est vrai que très partiellement. La révision du programme porte principalement sur les contenus d'enseignement et très peu sur les méthodes. Bien qu'il soit toujours question du travail éducatif de l'instituteur, les enseignants primaires n'obtiennent pas une sensible diminution du programme ou du nombre d'élèves par classe. L'un et l'autre restent donc toujours considérés par eux comme « surchargé[s] »<sup>543</sup>. En outre, le déplacement des préoccupations pédagogiques des méthodes vers les contenus enseignés et les finalités de la scolarité primaire est un indice qu'un accord, peut-être par défaut, sur une approche résolument pragmatique des méthodes s'est réalisé.

De manière générale, l'UIPG a du mal à faire valoir ses revendications et ses positions face à un DIP qui montre toujours des signes inquiétants d'indifférence à l'égard de l'avis du corps enseignant. Autant sur la révision de la loi sur l'instruction publique que sur le système de recrutement par les Etudes pédagogiques dont le règlement est modifié en 1937<sup>544</sup>, l'UIPG se retrouve exclue des consultations<sup>545</sup>. Déjà malmenés sur les plans matériels et symboliques, les instituteurs tentent, à travers les actions de l'Union, de reprendre l'initiative sur le terrain pédagogique et, dans une moindre mesure, sur celui du recrutement des enseignants. Cela dans le but de se délester quelque peu d'une double tutelle politique et administrative qui s'est considérablement alourdie depuis quinze ans. C'est pourquoi notamment le projet du nouveau règlement de l'enseignement primaire de 1938 est mal accueilli par les enseignants. Ils y voient d'abord une nouvelle tentative de « régler beaucoup trop de choses dans la vie scolaire » et de « restreindre la liberté de pensée et d'expression de l'instituteur ». Ils dénoncent aussi le fait que dans ce texte « le directeur de l'enseignement primaire est tout puissant » et que « l'instituteur se sent en insécurité permanente »<sup>546</sup>. La version définitive du règlement tient partiellement compte des

---

<sup>542</sup> UIPG, *Remarques présentées au sujet du nouveau « plan d'études des écoles primaires »*, Genève, 6 mai 1939, CRIÉE Fonds UIPG n°8329, p. 2.

<sup>543</sup> Les instituteurs répètent souvent les mêmes demandes : « 1) programme allégé afin de pouvoir travailler en profondeur ; 2) effectifs moins nombreux ; 3) soucis d'ordre matériel à supprimer » (UIPG, *Procès-verbaux des assemblées*, Genève, 18 septembre 1940, CRIÉE Fonds UIPG n° 7626/6, p. 156).

<sup>544</sup> UIPG, *Procès-verbaux des assemblées*, Genève, 21 septembre 1938, CRIÉE Fonds UIPG n° 7626/6, p. 98.

<sup>545</sup> Adrien Lagier, *UIPG. Rapport du président pour 1940*, Genève, 22 février 1941, CRIÉE UIPG n°8329, pp. 5-6. En 1928 déjà, l'UIPG se plaint de ne pas avoir été associée à l'établissement du règlement du stage des études pédagogiques (UIPG, *Procès-verbaux des assemblées*, Genève, 26 septembre 1928, CRIÉE Fonds UIPG n° 7626/4, pp. 185-186).

<sup>546</sup> UIPG, *Procès-verbaux des assemblées*, Genève, 20 février 1935, CRIÉE Fonds UIPG n° 7626/5, pp. 179-180, 184.

propositions et des remarques de l'UIPG, sauf en ce qui concerne la création d'une commission paritaire sur laquelle l'Union fondait pourtant de grands espoirs pour institutionnaliser son influence au sein même du fonctionnement du DIP<sup>547</sup>.

Ces regrets reviennent souvent dans les documents de l'UIPG durant cette période. On se plaint des oublis officiels et répétés quant à la nécessité d'une « collaboration régulière et consciencieuse »<sup>548</sup> et sur le manque de reconnaissance pour les « nombreux instituteurs [qui] ont consacré leur talent et leur temps à rédiger des plans d'études et des méthodologies »<sup>549</sup>. Ces plaintes ne disent pas autre chose que le lent mais régulier recul de l'autonomie et de l'influence du corps enseignant primaire sur son travail de l'Entre-deux-guerres à la Deuxième Guerre mondiale<sup>550</sup>. L'affaiblissement de l'autonomie du métier sur ses aspects matériels et symboliques amène les enseignants à se replier sur ces mêmes questions pédagogiques qui restent le cœur de leur activité professionnelle et sur lesquelles ils conservent l'essentiel de leur emprise. Pourtant, là aussi, un certain recul intervient face à une hiérarchie scolaire qui, maîtrisant déjà les processus de recrutement et de formation des enseignants<sup>551</sup>, accroît encore son influence sur l'organisation des pratiques pédagogiques à travers les nouveaux manuels et les prescriptions d'enseignement<sup>552</sup>. En même temps, une partie des apports de l'École active, ceux qui s'accordent véritablement avec les conditions de la pratique du métier, sont entrés dans les moeurs et subissent même un certain degré de routinisation (la rythmique, les travaux manuels, les fiches, etc.). Si bien que pour les membres de l'UI[P]G, le constat apparaît clairement en 1945 : leur première priorité dans les années à venir est bien celle de lutter pour rétablir « une atmosphère de prestige et de confiance » ainsi que pour « sauvegarder » ce qui reste de l'« autonomie » du corps enseignant primaire<sup>553</sup>.

---

<sup>547</sup> UIPG, *Procès-verbaux des assemblées*, Genève, 6 février 1936, CRIÉE Fonds UIPG n° 7626/5, pp. 220-221.

<sup>548</sup> Adrien Lagier, *UIPG. Rapport du président pour 1940*, Genève, 22 février 1941, CRIÉE UIPG n°8329, p. 6.

<sup>549</sup> Edouard Gaudin, *UIPG. Rapport du président pour l'année 1943*, Genève, 4 mars 1944, CRIÉE UIPG n°8329, p. 6.

<sup>550</sup> Ainsi dans la Commission scolaire, disparue lors de la révision de la Loi sur l'Instruction publique en 1940, les deux représentants de l'UIPG « éprouvent, selon leurs dires, une grande difficulté à faire accepter le point de vue » du corps enseignants primaire (UIPG, *Procès-verbaux des assemblées*, Genève, 20 février 1935, CRIÉE Fonds UIPG n° 7626/5, p. 180).

<sup>551</sup> Ainsi, cette question devient une préoccupation croissante de l'UIPG, et ses membres sont d'accord pour dire que l'Union doit « s'intéresser plus que jamais au problème du recrutement des instituteurs et à intervenir auprès des autorités scolaires chaque fois que la nécessité d'en fera sentir » (Adrien Lagier, *UIPG. Rapport du président pour 1942*, Genève, 27 février 1943, CRIÉE UIPG n°8329, p. 4).

<sup>552</sup> Cette forme de dépossession de la maîtrise du métier s'exerce de plus en plus au nom de la science. Ainsi, le recours à la linguistique de Charles Bailly et à la psychologie d'Edouard Claparède légitime le véritable petit manuel de pédagogie qui accompagne l'introduction du livre de lecture pour les degrés inférieurs intitulé *Première moisson*, promu au rang de « cours de langue ». Pour faire bonne mesure, un second petit manuel de pédagogie suit, qui est consacré à l'organisation du travail de l'instituteur et signé du pédagogue Robert Dottrens (*Bulletin officiel de l'enseignement primaire*, n° 90, octobre 1944, pp. 1-15). Depuis octobre 1927, ce dernier donne à l'IJRR un cours dit de « travaux pratiques » destiné aux stagiaires de l'enseignement primaire et intitulé « organisation scolaire et didactique ». En 1934, cet enseignement est augmenté et décomposé en deux cours, intitulés respectivement « organisation scolaire » et « didactique générale » (cf. les programmes semestriels de l'Institut, AIJRR : Fonds Général D.2).

<sup>553</sup> UIPG, *Procès-verbaux des assemblées*, Genève, 23 mai 1945, CRIÉE Fonds UIPG n° 7627 [non paginé].



## Chapitre 17

### A la reconquête du terrain perdu (1946-1955)

Les trente années qui suivent la Seconde Guerre mondiale, communément appelées aujourd'hui « Trente glorieuses », une expression dont la paternité revient à l'économiste Jean Fourastié (1907-1990), ont vu une création de richesse économique et une élévation générale du niveau de vie de l'Occident sans aucune commune mesure avec quelque autre époque de l'histoire de l'humanité. Un phénomène dont on ne commence à mesurer réellement les effets sociaux que trente à trente-cinq ans plus tard<sup>554</sup>. Ce fait est d'une telle importance qu'aucun espace ou groupe sociaux n'ont pu échapper à son impact et à sa force ; tous, aux contraire, y ont participé à des degrés divers, parfois vaincus, souvent vainqueurs. Il convient donc de lire cette période de l'histoire des enseignants primaires genevois en gardant à l'esprit cette donnée sociale essentielle et qui fait que Genève a connu alors une « mutation rapide et probablement profonde après trente années de difficultés »<sup>555</sup>.

*Un nouvel « humanisme » : de l'égalité à la prospérité*

Au printemps 1943, l'UIPG raccourcit son nom pour s'appeler désormais plus simplement l'Union des instituteurs genevois (UIG)<sup>556</sup>. Pour autant, les préoccupations d'avant-guerre subsistent et avant tout ce que les dirigeants du syndicat nomment maintenant « le reclassement de la profession » ou sa « revalorisation »<sup>557</sup>. Cette dernière expression exprime très clairement la pleine conscience qu'ont les instituteurs de la dévalorisation que leur profession a indéniablement subie au cours des décennies précédentes. Ce que le corps enseignant primaire nomme « revalorisation de la profession » porte principalement sur les deux points précis que sont « le traitement des

---

<sup>554</sup> Parmi les ouvrages qui essaient d'analyser ces transformations de la seconde moitié du XX<sup>e</sup> siècle et leurs origines, nous renvoyons pour le contexte historique international à Eric J. Hobsbawm, *L'Âge des extrêmes. Histoire du court XX<sup>e</sup> siècle*, Bruxelles, Complexe, 2000 ; pour les mutations sociales à l'échelle d'un pays, ici la France, parce que c'est le seul pays pour lequel il existe, à notre connaissance, des travaux de cette ampleur, nous renvoyons ici encore aux ouvrages déjà cités de Louis Chauvel, *Le destin des générations. Structure sociale et cohortes en France au XX<sup>e</sup> siècle*, Paris, PUF, 2005 ; et de Thomas Piketty, *Les hauts revenus en France au XX<sup>e</sup> siècle. Inégalités et redistributions, 1901-1998*, Paris, Grasset, 2001.

<sup>555</sup> Jean-Claude Favez & Claude Raffestin, « De la Genève radicale à la cité internationale » in Paul Guichonnet (éd.), *Histoire de Genève*, Genève-Lausanne, 1974, p. 354.

<sup>556</sup> « Considérant que l'adjectif "primaire" accolé au nom "instituteur" constitue un pléonasme et que le sens de cet adjectif devient de plus en plus *péjoratif* [souligné par nous], notre collègue Georges Bølsterli proposa à l'Assemblée du 26 mai [1943] la suppression du mot primaire dans le titre de notre association. Après une courte discussion, l'Assemblée remplaça l'ancienne étiquette UIPG, vieille d'une quarantaine d'années par une toute neuve UIG, Union des instituteurs genevois » (Edouard Gaudin, *UIG. Rapport du président pour l'année 1943*, Genève, 4 mars 1944, CRIÉE UIPG n°8329, p. 4).

<sup>557</sup> André Neuenschwander, *UIG. Rapport du président pour l'année 1947-1948*, Genève, 26 février 1948, CRIÉE UIPG n°8329, p. 1.

instituteurs » et leur « avancement »<sup>558</sup>. Le problème de l'avancement, soit les possibilités d'avancement professionnel offertes par la carrière, est nouveau, mais aussi symptomatique de la perte d'attractivité, selon les instituteurs, de leur métier. D'où le fait qu'ils lient fortement ce problème avec celui du recrutement. Ces préoccupations ne sont pas cantonnées aux seuls instituteurs genevois<sup>559</sup>. Cependant, la revalorisation du métier, y compris dans sa dimension symbolique, ne se résume pas aux aspects du salaire et des opportunités d'avancement dans la carrière. En effet, la représentation du métier qu'ont les autorités scolaires et politiques et plus généralement l'opinion publique compte pour beaucoup dans l'établissement de son degré de prestige social. Or, ce prestige est mis à mal publiquement au début 1949 par un haut responsable de l'enseignement primaire genevois.

En février 1949, Robert Dottrens, alors directeur des Etudes pédagogiques et de l'Ecole d'application du Mail ainsi que chargé de cours à l'Institut des Sciences de l'Education (ISE) récemment rattaché entièrement à l'Université<sup>560</sup>, déclenche une véritable tempête de protestations dans la profession enseignante suite aux propos qu'il tient sur la double question de la formation des maîtres et de leur compétence professionnelle dans une émission de radio (11 février 1949). Ce débat radiophonique a pour but de faire un état des lieux comparatif de l'éducation dans trois pays européens (Suisse, France et Angleterre). Les quatre intervenants<sup>561</sup> aboutissent rapidement au constat très général et commun que l'éducation est à réformer en profondeur dans cet après-guerre. Pour servir ces objectifs, les deux tâches essentielles des « réformateurs » consistent selon eux à définir les buts de l'éducation puis à former les maîtres en adéquation avec ces buts.

Sur les buts, tous les intervenants sont d'accord pour dire que « beaucoup de professeurs sont un peu en dehors de la vie, parce qu'ils ne connaissent pas la vie de leurs élèves ou de leurs écoliers ». Robert Dottrens évoque ensuite ce qui lui apparaît comme un développement spectaculaire des sources d'information à disposition des enfants et qui concurrencent l'école. Essentiellement par les médias, les enfants se trouveraient, selon lui, en mesure d'accumuler un « savoir énorme » en dehors de l'école publique. Après quelques paroles superficielles sur la surcharge des programmes, Robert Dottrens se montre fidèle à la philosophie de l'Institut Jean-Jacques Rousseau, en insistant sur le fait qu'il faut impérativement mettre en adéquation les contenus de l'enseignement avec les capacités intellectuelles progressives de l'enfant.

---

<sup>558</sup> André Neuenschwander, *UIG. Rapport du président pour l'année 1948-1949*, Genève, 24 février 1949, CRIÉE UIPG n°8329, p. 3.

<sup>559</sup> Ainsi « depuis bientôt vingt, on a parlé de dévalorisation de notre profession, de désertion des jeunes face à l'enseignement, on a ouvert des enquêtes sur les causes de cette dévalorisation », écrit encore en 1965 un responsable de la Société pédagogique vaudoise (*Educateur et bulletin corporatif*, n°12, 26 mars 1965, p. 215).

<sup>560</sup> Inquiet pour son poste de chargé de cours à l'Université de Genève, renouvelé jusque-là sans discontinuité, Robert Dottrens s'empresse de désamorcer les conséquences de la polémique en s'expliquant directement auprès du recteur. Dans sa lettre d'introduction, il se présente comme une « victime » car « l'intempérance fortuite de langage » ne servirait que de prétexte à des attaques de la part d'« une catégorie du corps enseignant » qui refuse toute réforme de l'enseignement (Robert Dottrens, chargé de cours faculté des Lettres, Université de Genève, au Recteur de l'Université de Genève, Genève, 25 février 1949, AUG 1984/20/4/C.5.3).

<sup>561</sup> Outre Robert Dottrens et le journaliste Guimard, trois personnalités participent à ce débat intitulé « Echange de vues internationales sur la réforme de l'enseignement » : l'ancien ministre de l'éducation nationale de la toute jeune IV<sup>e</sup> République, Edouard de Preux (France) ; William Picckels, professeur à l'Université de Londres et député à la Chambre des communes (Angleterre) ; le professeur Fritz Wartenweiler de Zurich.



Devant cette unanimité sur les buts énoncés par les quatre spécialistes, le journaliste demande donc pourquoi l'éducation scolaire semble aller aussi mal ? Et c'est à ce moment que Robert Dottrens s'en prend violemment au corps enseignant :

Il y a pour moi trois responsables [des difficultés de l'éducation] : j'en accuse les administrations centrales de l'instruction publique, donc les ministères (pardonnez-moi, Monsieur le ministre), qui sont très conservateurs ; j'en accuse ensuite les parents qui, bien souvent, n'y comprennent rien et qui veulent que leurs enfants passent par où ils ont passé, et j'en accuse surtout le corps enseignant à tous les degrés qui, à part de très louables exceptions, fait preuve d'un conservatisme qui est vraiment regrettable. Je l'ai dit bien souvent, il y a deux catégories d'anormaux dans les classes : il y a les pauvres petits dont l'intelligence ne s'est pas développée et puis ceux qui les enseignent, ces pauvres gens qui, depuis leur âge le plus tendre et toute leur vie, ont vécu dans des classes, à l'intérieur des classes et qui n'ont jamais connu la vie<sup>562</sup>.

L'intervenant anglais tente de tempérer ces paroles en rappelant les difficultés matérielles et le travail à la fois de fond et de longue haleine que nécessiterait une réforme aussi radicale de l'enseignement. Mais Robert Dottrens s'entête en estimant inacceptable cette attente et, qu'en outre, elle pourrait être partiellement comblée si les éducateurs se mettaient quelque peu au travail, rien que par une formation continue personnelle. A ce titre, il établit alors une comparaison entre l'instituteur et le médecin. Selon lui, ce dernier ne pourrait se permettre de pratiquer de la même manière durant trente ans et il est donc obligé de se tenir en permanence au courant de l'évolution et des progrès de son métier. Une affirmation qu'à nouveau l'intervenant anglais met lucidement en doute. Il n'empêche, l'affaire est grave parce que les enseignants, et d'abord les instituteurs, sont publiquement attaqués sur leurs compétences professionnelles, jugées « archaïques » par un haut responsable de leur propre formation professionnelle.

La diffusion de l'émission provoque une série de protestations dans la profession qui, par l'intermédiaire de la Fédération du corps enseignant genevois (primaire et secondaire), fait publier dans la presse cantonale un encart de réfutation<sup>563</sup>. L'affront ayant été public, l'UIG y répond également publiquement, ce qui déplaît à une minorité proche de Robert Dottrens, emmenée par Samuel Roller (1912-2003), qui aurait voulu que la polémique reste le plus possible interne aux milieux de l'éducation<sup>564</sup>. Parallèlement, l'*Educateur*, journal romand des enseignants primaires, condamne lui aussi les propos de Dottrens (19 février 1949)<sup>565</sup>. L'affaire prend une telle ampleur que le conseiller d'Etat conservateur Albert Picot, en charge du DIP, est interpellé au Grand Conseil par le député radical Pierre Jaccoud. Le député met en question le maintien de la position de Robert Dottrens comme directeur des Etudes pédagogiques. Bien que rappelant les services rendus à l'école genevoise par l'éminent pédagogue depuis deux décennies, le conseiller d'Etat est obligé de blâmer publiquement son directeur pour

---

<sup>562</sup> Radio-Genève, « Echange de vues internationales sur la réforme de l'enseignement », retranscription dactylographiée de l'émission radiophonique, Genève, 11 février 1949, AUG 1984/20/C.5.3, pp. 3-7.

<sup>563</sup> Signé de l'UIG, les deux sections, de l'UAEE et de l'Union du corps enseignant secondaire genevois (UCESG), *Tribune de Genève*, 18 février 1949.

<sup>564</sup> UIG, *Procès-verbaux des assemblées*, Genève, 25 mai 1949, CRIÉE Fonds UIPG n° 7628, pp. 1-3.

<sup>565</sup> Via la Fédération du corps enseignant genevois (André Neuenschwander, *UIG. Rapport du président pour l'année 1948-1949*, Genève, 24 février 1949, CRIÉE UIPG n°8329, p. 5).

lequel il a d'ailleurs une certaine considération<sup>566</sup>. De son côté, Robert Dottrens en rajoute indirectement en évoquant des propos similaires qu'il a tenus deux ans auparavant devant un parterre d'enseignants à Lyon et qui n'ont alors suscité aucune réaction hostile. Il en tire argument pour démontrer que la portée de ses propos reste faible et qu'ils servent de prétexte pour l'attaquer personnellement, et à travers lui, pour combattre toute velléité de réforme. Si effectivement certains députés conservateurs ou centristes trouvent là une belle occasion de critiquer les orientations de l'école primaire, Robert Dottrens fait preuve en la circonstance de mauvaise foi, et ses excuses tardives<sup>567</sup> ne dissiperont jamais l'hostilité – succédant à la méfiance<sup>568</sup> – que manifestent désormais à son égard l'UIG et le corps enseignant primaire genevois en général<sup>569</sup>.

L'appartenance de l'UIG à des fédérations syndicales (à la Fédération des fonctionnaires cantonaux puis au Cartel des associations récemment créé) sert comme auparavant de relais principal aux revendications salariales de l'Union. Parallèlement, la fondation en 1946 de la Fédération du corps enseignant genevois, regroupant les représentants des associations du personnel de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire, laisse augurer un instant des espoirs d'union et des perspectives d'amélioration de la condition professionnelle des instituteurs<sup>570</sup>, espoirs vite déçus cependant<sup>571</sup>. En revanche, le lien entre le corps enseignant primaire et le corps enseignant enfantin (composé uniquement de femmes) s'approfondit<sup>572</sup>. Bien que la stratégie de la défense du métier et sa représentation face au Conseil d'Etat passent toujours par l'intermédiaire du syndicat faïtier du personnel des fonctionnaires de l'Etat (le Cartel), l'UIG ambitionne d'établir au lendemain de la guerre des relations institutionnellement fondées avec le DIP au moyen d'une « commission paritaire » de l'enseignement primaire et enfantin. L'idée avait déjà été avancée une dizaine d'années auparavant<sup>573</sup>. La création d'une telle instance ne concerne pas la seule question des

---

<sup>566</sup> Albert Picot brosse un portrait significatif du personnage : « Idéaliste, théoricien de la pédagogie, homme amoureux des choses nouvelles, disposé à courir après les innovations » (*MGC*, 26 février 1949, p. 322).

<sup>567</sup> Cf. *MGC*, 26 février 1949, pp. 315-316.

<sup>568</sup> Arielle Jornod montre bien les polémiques que Robert Dottrens engage avec des instituteurs de Suisse romande dès le début des années 1930 dans le journal *l'Éducateur* et comment, si elles n'occasionnent pas de véritable « rupture », du moins à Genève, entre le directeur des Etudes pédagogiques et l'UIPG, elles provoquent un climat de méfiance et de désillusion réciproque (*Théorie/pratique : fusion ou fission ? L'union des journaux des « théoriciens » et des « praticiens » de l'éducation de 1921 à 1932 : L'Intermédiaire des éducateurs et l'Éducateur*, mémoire en Sciences de l'Éducation, Université de Genève, 1989, p. 187).

<sup>569</sup> Une hostilité déjà ancienne chez certains instituteurs puisque l'un d'entre eux dénonce la « dictature » que Robert Dottrens exercerait sur les Etudes pédagogiques (UIG, *Procès-verbaux des assemblées*, Genève, 8 octobre 1947, CRIÉE Fonds UIPG n° 7628, p. 4).

<sup>570</sup> UIG, *Procès-verbaux des assemblées*, Genève, 14 décembre 1945, CRIÉE Fonds UIPG n° 7627, [non paginé] ; UIG, *Procès-verbaux des assemblées*, Genève, 2 octobre 1946, CRIÉE Fonds UIPG n° 7627, [non paginé]

<sup>571</sup> André Neuenschwander, *UIG. Rapport du président pour l'année 1947-1948*, Genève, 26 février 1948, CRIÉE Fonds UIPG n°8329, p. 6.

<sup>572</sup> *Ibid.*, p. 4.

<sup>573</sup> Mais cette nouvelle mouture étend de beaucoup les compétences d'un tel organe qui, en 1935, avait été pensé par l'UIPG seulement comme une structure paritaire de règlement des litiges entre le DIP et les instituteurs (UIPG, *Procès-verbaux des assemblées*, Genève, 20 février 1935, CRIÉE Fonds UIPG n° 7626/5). En outre, deux ans auparavant (1947), la révision de la loi sur l'Instruction publique provoquée par le second projet d'école moyenne unique, dit Dupont-Willemin, est une opportunité pour la création d'un organe consultatif permanent. Depuis la disparition de la Commission scolaire en 1940, la nécessité de posséder un moyen de rassembler différentes parties intéressées aux questions relevant de l'Instruction publique pour les consulter s'impose graduellement. C'est ainsi que la Conférence de l'Instruction publique est créée. Elle rassemble trente personnes dont quatorze sont des professionnels de

salaires ou de la carrière mais, de manière plus générale, elle vise à égaliser le rapport employés-employeur pour discuter, entre partenaires, de « tout » ce qui concerne l'école primaire<sup>574</sup>. Il faut dire qu'au lendemain de la Seconde Guerre mondiale, l'idée que ces rapports doivent changer et que les employés ont un droit de regard sur la marche de l'entreprise a le vent en poupe, notamment en France à travers l'instauration officielle des « comités d'entreprise » donnant voix au chapitre à des représentants du personnel dès 1945<sup>575</sup>. Si d'autres associations cantonales se disent intéressées par ce type de projet, le DIP refuse d'« entrer en discussion »<sup>576</sup> avec l'UIG, qui en vient à comparer le corps enseignant primaire et infantin à un « Tiers Etat » qui « désire devenir quelque chose » dans l'ordre scolaire<sup>577</sup>. Quant aux compétences de cette « commission paritaire », le projet prévoit sa consultation obligatoire pour toute modification apportée aux « plans d'études, horaires, cahiers des charges des titulaires de classes, échelle des traitements, règlement du concours de stage, ainsi que pour les nominations et exclusions » de fonctionnaires<sup>578</sup>. La discussion interne amène des ajouts dans la liste des obligations de consultation (fourniture, construction et transformation de bâtiments scolaires) exprimant bien l'état d'esprit des membres de l'UIG<sup>579</sup> en faveur d'un projet qui propose rien de moins qu'une forme de cogestion de l'école primaire entre le DIP et les délégués du corps enseignant primaire concernant des domaines essentiels pour le travail, et a fortiori pour le degré d'autonomie du corps enseignant (modalités de travail, objectifs à atteindre, rémunération, recrutement, etc.).

Cette revendication corporative participe cependant d'un plus vaste mouvement de revendications, ou au moins d'aspirations à caractère fortement égalitariste qui se

---

l'enseignement et seize des représentants de la « société civile », pour reprendre un terme contemporain. Bien que la création de cet organe ne fasse pas l'unanimité au Grand Conseil, sa composition est intéressante à plus d'un titre. En effet, un représentant des parents d'élèves y obtient un siège, alors que deux sièges sont dévolus à des « spécialistes des sciences pédagogiques », contre un seul siège pour un représentant du corps enseignant primaire. Ainsi, deux nouveaux groupes sont reconnus comme légitimes par le pouvoir politique pour discuter d'instruction publique : les parents et les experts (*MGC*, 18 janvier 1947, pp. 55-75).

<sup>574</sup> Soit une modification cruciale des rapports de travail dont l'UIG est parfaitement consciente et qu'elle revendique même : « Que désirons-nous ? Que les délégués du Département et ceux du corps enseignant, réunis en une commission paritaire officiellement reconnue, étudient ensemble les données du problème et les solutions qui peuvent lui être apportées. Cette conception du travail, qui en bouleverse l'idée traditionnelle, ne pourrait-elle par être adoptées par notre Département aussi, puisqu'elle l'est déjà dans plusieurs domaines de l'économie privée ? » (André Neuenschwander, *UIG. Rapport du président pour l'année 1948-1949*, Genève, 24 février 1949, CRIÉE UIPG n°8329, p. 2). Le projet de l'UIG est relativement abouti puisqu'il prévoit d'emblée la composition et les objectifs de cette commission : « La commission à nommer se composera de six membres permanents, dont trois désignés par le Département et trois par les associations du corps enseignant selon le mode majoritaire, et de dix délégués extraordinaires, cinq du Département et cinq du corps enseignant ; toutes les questions intéressant l'enseignement primaire et infantin seront du ressort de cette commission qui proposera, examinera et tranchera consultativement » (André Neuenschwander, *UIG. Rapport du président pour l'année 1947-1948*, Genève, 26 février 1948, CRIÉE UIPG n°8329, p. 5).

<sup>575</sup> En France, les comités d'entreprise sont établis par une ordonnance du gouvernement provisoire de la Libération en février 1945 puis ils sont confirmés dans leurs attributions par la loi du 16 mai 1946. Pour autant, les comités d'entreprise seront en butte pendant vingt ans à l'hostilité de la Confédération Générale du Travail (CGT) qui, quasiment « soudée » au Parti communiste français (PCF), qualifie ces comités « d'instrument de collaboration de classe » conformément à la position adoptée par le parti.

<sup>576</sup> André Neuenschwander, *UIG. Rapport du président pour l'année 1948-1949*, Genève, 24 février 1949, CRIÉE UIPG n°8329, p. 5.

<sup>577</sup> *Ibid.*, p. 6.

<sup>578</sup> Jean Mathil, *Avant-projet de modification du règlement de l'enseignement primaire*, Genève, 30 octobre 1947, CRIÉE UIPG n°7628.

<sup>579</sup> *UIG, Procès-verbaux des assemblées*, Genève, 11 février 1948, CRIÉE Fonds UIPG n° 7628, p. 2.

manifestent dès la fin de la Deuxième Guerre mondiale<sup>580</sup>. Le XXVI<sup>e</sup> congrès de la SPR en 1946 est l'occasion de leur affirmation dans le cadre de l'école et de la profession<sup>581</sup>. On perçoit alors à quel point le vécu des épreuves des quinze dernières années oblige les instituteurs romands à une relecture critique des options choisies lors des trois précédents congrès. La « question sociale » et plus particulièrement la fonction sociale de l'école dans ses buts socioéconomiques et politiques forment le cœur des préoccupations du congrès. Désormais, affirme-t-on, la démocratie et l'économie doivent avoir un caractère social sans lequel il n'existe ni vraie liberté ni solidarité au sein des sociétés<sup>582</sup> : la misère économique des familles engendre la misère sociale, qui, à son tour, engendre une misère éducative<sup>583</sup>. De même, si le patriotisme n'est pas réprouvé, il ne se veut plus « défensif » et martial mais solidaire et humaniste<sup>584</sup>. La volonté d'un nouveau humanisme à fondement démocratique amène à discuter longuement et de manière complexe la question de la formation de la jeunesse dans son double rapport à la société et au régime politique. Le repoussoir commode du « dressage hitlérien », et donc étatique, sert à promouvoir une « éducation libérale », au sens d'une éducation à la liberté<sup>585</sup>. A la condition que ce soit dans un régime démocratique, le rôle grandissant de l'Etat dans la vie sociale n'est pas refusé<sup>586</sup>, et encore moins celui de l'école, institution étatique s'il en est. Et l'éducation scolaire, ainsi définie, se voit attribuer une mission encore plus importante – et valorisante ! – qui est désormais de permettre à chacun, en tant qu'individu, de résister à toute forme d'embrigadement<sup>587</sup>. S'il est prescrit que « la nature psychologique de l'enfant doit être respectée »<sup>588</sup>, le spectre de l'individualisme égoïste doit être contrebalancé par une éducation scolaire à la solidarité, à la responsabilité et pas seulement à l'autonomie du sujet<sup>589</sup>. Une éducation pour soi et pour vivre avec les autres qu'illustre parfaitement l'introduction du mot « socialisation » via le rapport des instituteurs genevois de l'UIG<sup>590</sup>. Ces aspirations égalitaristes débouchent

---

<sup>580</sup> Et notamment pour plus de « justice sociale » par plus de « justice scolaire » avec la promotion systématique des enfants « doués » des classes populaires au moyen d'un large soutien financier pendant leur scolarité et leurs études éventuelles (UIG, *Procès-verbaux des assemblées*, Genève, 8 décembre 1944, CRIÉE Fonds UIPG n° 7627, [non paginé]).

<sup>581</sup> Les discussions au sein de l'UIG sur le rapport genevois renouent, comme après la Première Guerre mondiale, avec l'utopie de l'école comme productrice du changement social par la constitution de la classe en une métonymie du nouveau monde social à créer : « Enfin la classe, dans laquelle on mettra l'accent plus sur la culture que sur les connaissances, doit devenir une communauté vivante et démocratique, au sein de laquelle règnent la justice et l'entraide » (UIG, *Procès-verbaux des assemblées*, Genève, 14 décembre 1945, CRIÉE Fonds UIPG n° 7627, [non paginé]). Une certaine diffusion des idées de Célestin Freinet explique également ce retour après la Seconde Guerre mondiale.

<sup>582</sup> « Le plein exercice de la liberté démocratique est lié à l'existence d'un régime économique et social qui assure à l'homme du travail, une répartition équitable des produits du travail, ainsi que la part des responsabilités proportionnée à ses qualités personnelles » (*XXVI<sup>e</sup> congrès de la Société pédagogique de la Suisse romande*, Delémont, Imprimerie centrale, 1946, p. 14)

<sup>583</sup> *XXVI<sup>e</sup> congrès de la Société pédagogique de la Suisse romande*, Delémont, Imprimerie centrale, 1946, p. 31.

<sup>584</sup> *Ibid.*, pp. 45, 60-61.

<sup>585</sup> « Un des buts essentiels de l'éducation est de créer chez l'enfant les conditions de la liberté intérieure future de l'adulte et de développer en lui le sentiment de la solidarité humaine » (*XXVI<sup>e</sup> congrès de la Société pédagogique de la Suisse romande*, Delémont, Imprimerie centrale, 1946, p. 123).

<sup>586</sup> *XXVI<sup>e</sup> congrès de la Société pédagogique de la Suisse romande*, Delémont, Imprimerie centrale, 1946, p. 54.

<sup>587</sup> *Ibid.*, p. 21.

<sup>588</sup> *Ibid.*, p. 123.

<sup>589</sup> *Ibid.*, p. 39.

<sup>590</sup> Ici, le discours du rapport de l'UIG section des Messieurs révèle des accents durkheimiens très prononcés : « L'éducation consiste en une socialisation méthodique de la jeune génération (c'est l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale). Elle ne se borne donc pas à développer l'organisme individuel, à rendre apparentes des puissances cachées, elle crée

également sur la reconnaissance de l'égalité entre hommes et femmes dans les sphères professionnelles et publiques (y compris dans l'accès aux droits politiques)<sup>591</sup>.

Au demeurant, cette redéfinition socialement égalitaire de la démocratie afin de panser les plaies de l'Europe ne va pas au bout de ce qui aurait pu sembler être son aboutissement logique dans le cadre de l'éducation scolaire, à savoir la contestation de la sélection scolaire. Au contraire et plus que jamais, convaincus du caractère progressiste de leurs vues, les instituteurs et les institutrices romands réaffirment leur croyance en une sélection scolaire « juste », sans y voir aucune contradiction, et que le seul horizon social pour lequel l'école primaire doit travailler est « de mettre vraiment *the right man in the right place* », ceci toujours au nom d'une conception innéiste et inégalitaire de l'intelligence. L'égalité scolaire se résume ainsi à l'axiome que « tous les enfants doivent être au bénéfice des mêmes possibilités de développement intellectuel, moral et social »<sup>592</sup>. C'est notamment pourquoi en 1947 l'UIG, qui est en adéquation totale avec les conclusions du congrès, use de ces aspirations égalitaires alors très répandues, pour les étendre à ses propres rapports de travail alors même que la collaboration avec le DIP est toujours au point mort<sup>593</sup>.

Quatre ans plus tard (1951), le conseiller d'Etat conservateur Albert Picot octroie enfin une « commission consultative », mais non pas paritaire, un changement d'adjectif qui indique clairement les limites qu'il entend donner à l'influence institutionnelle du corps enseignant primaire<sup>594</sup>. A une volonté d'instaurer une forme stable de discussion commune sur les questions relatives à l'école primaire avec un nombre égal de représentants, se substitue une instance purement consultative où les représentants du corps enseignant primaire ne viennent plus qu'« exposer franchement et sans gêne [leurs] idées »<sup>595</sup>. Pour autant, le conseiller d'Etat en charge du DIP s'est fait violence, semble-t-il, en effectuant cette concession qui apparaît comme la conséquence d'une polémique assez forte initiée encore une fois par le député radical Pierre Jaccoud lors d'une interpellation au Grand Conseil en juin 1951 sur la situation de l'école primaire. Le député radical s'en prend alors aux théoriciens pédagogues et aux administrateurs du département acquis à ces mêmes théories pédagogiques, et il se fait l'allié déclaré des instituteurs et de leur culture du métier, largement supérieure selon lui car elle est le fruit du pragmatisme professionnel<sup>596</sup>. Dans sa réponse, Albert Picot défend inversement le pragmatisme du DIP en matière d'innovations et de techniques pédagogiques : seul ce

---

dans l'homme un être nouveau. L'homme, en effet, n'est un homme que parce qu'il vit en société » (*XXVI<sup>e</sup> congrès de la Société pédagogique de la Suisse romande*, Delémont, Imprimerie centrale, 1946, p. 15) ; Emile Durkheim écrit notamment : « l'éducation consiste en une socialisation méthodique de la jeune génération » (*Education et sociologie* (1922), Paris, PUF, 1973, p. 51).

<sup>591</sup> *XXVI<sup>e</sup> congrès de la Société pédagogique de la Suisse romande*, Delémont, Imprimerie centrale, 1946, p. 48.

<sup>592</sup> *Ibid.*, p. 123. C'est pourquoi l'aide financière, par la gratuité des études secondaires et un meilleur système de bourses, apparaît comme la voie privilégiée pour « donner à tous les enfants capables et méritants la possibilité de faire des études supérieures » (*Ibid.*, p. 125).

<sup>593</sup> UIG, *Procès-verbaux des assemblées*, Genève, 8 octobre 1947, CRIÉE Fonds UIPG n° 7628, p. 3. Seul Henri Grandjean, alors à la fois directeur de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire, se dit alors prêt à faire « un essai » malgré ses fortes réticences (UIG, *Procès-verbaux des assemblées*, Genève, 28 mai 1947, CRIÉE Fonds UIPG n° 7628, p. 1).

<sup>594</sup> UIG, *Procès-verbaux des assemblées*, Genève, 28 novembre 1951, CRIÉE Fonds UIPG n° 7628, p. 2.

<sup>595</sup> Roger Nussbaum, UIG, *Rapport du président pour l'année 1951-1952*, Genève, 21 février 1952, CRIÉE UIPG n°8329, p. 3.

<sup>596</sup> « Pour l'élaboration de ce programme, que le département fasse largement appel à la collaboration des instituteurs et institutrices – au lieu d'en charger le sacro-saint laboratoire où les véritables initiés règnent en maîtres. Les membres de notre corps enseignant, qui sont en contact permanent avec les enfants, formuleront certainement des suggestions intéressantes et pourront parfois corriger les vues stéréotypées et doctrinales de l'état-major de l'enseignement primaire » (*MGC*, 2 juin 1951, pp. 599-600).

qui marche est conservé, y compris les apports de l'École active ou des théories. Il va même jusqu'à renverser l'argumentation en affirmant que ce n'est pas le Département qui pousse aux nouveautés doctrinales, mais plutôt le corps enseignant lui-même, et que ce sont précisément les administrateurs mis en cause qui constituent les freins salutaires à ces demandes. Pourtant, les paroles du député radical ont indéniablement porté puisque le comité de l'UIG section Messieurs les soutient publiquement<sup>597</sup>. Quant à la question de la collaboration avec le corps enseignant, le conseiller d'Etat souligne la place importante, plus importante qu'ailleurs, qu'elle occupe déjà, notamment dans la part prise dans le recrutement des candidats à l'enseignement (concours, examens)<sup>598</sup>. Pourtant, Albert Picot lâchera le minimum possible de lest face à cette double pression politique et corporative.

De sorte qu'après avoir obtenu ce qu'elle estime être effectivement le minimum, l'UIG souligne dès 1952 les défauts inhérents à cette commission « consultative » du fait de son manque d'institutionnalisation. Certes, le chef du département de l'Instruction publique est présent à chaque fois mais la commission n'a ni règlement, et donc, ce qui est plus grave aux yeux de l'UIG, ni statut, ni fonctionnement défini. En outre, aucune règle n'a été édictée quant aux critères de la représentativité des délégués des enseignants primaires<sup>599</sup>. Insatisfaite, l'UIG relance son projet de commission paritaire, mais sans plus de succès qu'auparavant et se plaint logiquement que « les séances se bornent à un échange d'opinions arrêtées d'avance ou d'informations officielles » et que cela ne signifie « pas véritablement collaborer »<sup>600</sup>. Peu après, la consultation se mue en des séances dites « de délégations » réunies plus ou moins régulièrement et dont les modalités de discussion restent identiques à celles des années précédentes<sup>601</sup>. Néanmoins, la délégation permet à l'UIG de faire valoir directement son point de vue, tant sur les aspects matériels (salaires, statut) que techniques (manuels, plan d'études, études pédagogiques) du métier auprès du DIP<sup>602</sup>.

Les revendications pour une plus grande place donnée au corps enseignant en matière de décision dans le cadre de l'école primaire sont à ce moment largement répandues dans la profession et ce n'est donc pas un hasard si le XXVIII<sup>e</sup> congrès de la SPR traite spécifiquement de cette question en 1954. De manière générale, les réflexions des délégués portent sur une gestion concertée de l'école primaire entre les autorités scolaires et le corps enseignant. A nouveau, le développement des pratiques de consultation plus ou moins participatives dans les grandes entreprises, et surtout celles du secteur public (Postes télégraphes et téléphones (PTT) et Chemins de fer fédéraux (CFF)), sert de modèle<sup>603</sup>. En conséquence, ils estiment que tout doit être discuté « paritairement » avec le corps enseignant<sup>604</sup>, bien que ce soit surtout sur les questions

---

<sup>597</sup> *L'Éducateur et bulletin corporatif*, 23 juin 1951, pp. 437-438.

<sup>598</sup> *MGC*, 6 juillet 1951, pp. 784-786.

<sup>599</sup> Roger Nussbaum, *UIG. Rapport du président pour l'année 1952-1953*, Genève, 26 février 1953, CRIÉE UIPG n°8329, pp. 2-3.

<sup>600</sup> Bien conscient de l'enjeu, l'UIG demande en outre que la dite commission soit « inscrite dans la loi de l'Instruction publique » (Etienne Fiorina, *UIG. Rapport du président pour l'année 1953-1954*, Genève, 25 février 1954, CRIÉE UIPG n°8329, pp. 4-5).

<sup>601</sup> 6 séances en 1953 et seulement 3 séances en 1954 (cf. Etienne Fiorina, *UIG. Rapport du président pour l'année 1954-1955*, Genève, 24 février 1955, CRIÉE UIPG n°8329, pp. 4-5).

<sup>602</sup> Etienne Fiorina, *UIG. Rapport du président pour l'année 1955-1956*, Genève, 26 février 1956, CRIÉE UIPG n°8329, pp. 5.

<sup>603</sup> *XXVIII<sup>e</sup> congrès de la Société pédagogique de la Suisse romande*, Neuchâtel, 1954, p. 115.

<sup>604</sup> « Le corps enseignant doit être représenté dans tous les organismes qui s'occupent des problèmes scolaires : formation des maîtres, nominations, traitements, programmes, plans d'études, méthodes

pédagogiques et sur les conditions directes du travail (manuels, bâtiments scolaires, matériel, etc.) que les revendications sont les plus fortes<sup>605</sup>. Ainsi, les instituteurs cherchent à faire reconnaître comme premier leur savoir pratique, une revendication formulée au travers des prises de position des associations professionnelles tant vis-à-vis des autorités scolaires que des autorités politiques<sup>606</sup>. Cette volonté de reconnaissance de l'expertise pédagogique du corps enseignant, et la demande explicite de son inscription dans la loi<sup>607</sup>, vise à accroître l'autonomie du métier en s'assurant un contrôle de ses modalités d'exercice par une égalisation des rapports avec la hiérarchie administrative. Ainsi, prenant appui sur la conclusion du congrès, l'UIG n'hésite pas à affirmer :

Il est clair, en effet, que le jour où les instituteurs seront associés directement aux travaux de la direction de l'enseignement, les conditions seront réunies du progrès de l'école que nous souhaitons tous<sup>608</sup>.

Mais l'approfondissement des liens et de la collaboration active avec le DIP ne constituent pas le seul développement de l'activité de l'UIG en vue d'une amélioration de la situation professionnelle des instituteurs. Le front syndical est le deuxième terrain sur lequel l'Union tente de faire progresser la cause du corps enseignant, et en premier lieu, la fameuse « revalorisation » de la profession. De ce côté, deux leviers sont mis à contribution. Le premier est le fruit d'une stratégie d'union du corps enseignant primaire qui passe d'abord par une association toujours plus étroite avec l'UIG section Dames<sup>609</sup> puis avec l'Union amicale des écoles enfantines (UAEE)<sup>610</sup>. L'intensification des relations entre les deux syndicats a commencé dès le début des années 1940. Après la Deuxième Guerre mondiale, elles se développent maintenant encore davantage, comme le montre par exemple le projet de « commission paritaire » englobant le primaire et l'enfantin<sup>611</sup>, au point d'aboutir dans les années 1950 à ce que l'UAEE devienne officieusement la troisième section, à côté des sections Messieurs et Dames existantes, de l'UIG. Pourtant, l'Union considère cette réunion comme une bonne affaire avant tout pour les maîtresses enfantines, laissant entrevoir là de la part des instituteurs un préjugé de supériorité du métier et de la fonction qui est à l'égal de celui que les

---

pédagogiques, instances disciplinaires, élaboration de manuels, choix du matériel, constructions d'édifices, etc. » (*Ibid.*, p. 126).

<sup>605</sup> *Ibid.*, p. 120.

<sup>606</sup> *Ibid.*, p. 107. Cependant, les enseignants romands répugnent ne serait-ce même qu'à envisager l'usage de la grève comme moyen de conquête de cette reconnaissance (*Ibid.*, p. 101).

<sup>607</sup> « L'existence comme les compétences de ces organismes doivent être fixées par des textes réglementaires ou légaux » (*Ibid.*, p. 126).

<sup>608</sup> Roger Nussbaum, *UIG. Rapport du président pour l'année 1950-1951*, Genève, 22 février 1951, CRIÉE UIPG n°8329, p. 2.

<sup>609</sup> En revanche, le projet d'une UIG mixte, sur demande des femmes, est repoussé par les hommes en 1946 sur l'argument que la fusion « serait une perte de leur personnalité pour les branches de l'association » (UIG, *Procès-verbaux des assemblées*, Genève, 15 mars 1946, CRIÉE Fonds UIPG n° 7627, [non paginé]).

<sup>610</sup> Dès janvier 1948, une permanence commune aux deux ordres d'enseignement est ouverte deux jours par mois à l'école du Grütli (André Neuenschwander, *UIG. Rapport du président pour l'année 1947-1948*, Genève, 26 février 1948, CRIÉE UIPG n°8329, p. 4).

<sup>611</sup> Le projet ne donne pourtant qu'une petite place à une représentante du corps enseignant enfantin. Autrement, les délégués des deux corps enseignants sont en nombre égaux à ceux du DIP (8), mais ils doivent être désignés par les associations professionnelles (Mathil, *Avant-projet de modification du règlement de l'enseignement primaire*, Genève, 30 octobre 1947, CRIÉE UIPG n°7628).

enseignants secondaires témoignent à leur égard et qui les chagrinent tant<sup>612</sup>. D'ailleurs, les instituteurs semblent plutôt satisfaits que la Fédération du corps enseignant tombe dans l'inactivité<sup>613</sup>, sauf exception, comme dans « l'affaire » Dottrens en 1949, malgré le fait que celui qui la préside depuis 1952 soit un instituteur<sup>614</sup>. Parallèlement, les relations avec la section des Dames, toujours très nettement en retrait par rapport à celle des hommes dans la défense de la corporation, s'améliorent régulièrement<sup>615</sup>. En revanche, les rapports avec le Syndicat chrétien et national de l'enseignement officiel (SCNEO) restent encore empreints d'hostilité et de rivalité<sup>616</sup>.

Le second levier utilisé par l'UIG est celui qui passe par les différentes associations du personnel de l'Etat. Instruite par l'expérience généralement positive de la force des organisations faitières, au vu des circonstances très difficiles de l'Entre-deux-guerres, l'Union continue d'user de ces organisations et de profiter de leurs avancées. Si la Fédération des fonctionnaires cantonaux avait été le moyen privilégié<sup>617</sup>, par défaut souvent, de la défense du corps enseignant primaire lors de la période précédente, c'est le nouveau Cartel des associations (aussi appelée « L'intersyndicale » de l'Etat), proche du parti socialiste démocratique, qui joue progressivement les premiers rôles en réussissant à fédérer, pour la première fois dans l'histoire des associations des agents de l'Etat de Genève, tous les syndicats de fonctionnaires (vingt-deux au total). Ainsi, le Cartel n'est pas un syndicat concurrent de la Fédération mais faitier de celle-ci, qui y adhère dès août 1945<sup>618</sup>. Au départ, le Cartel est le fruit d'une alliance entre la VPOD (socialiste) et les syndicats chrétiens genevois<sup>619</sup>. Pour autant, l'Union ne se contente pas du seul combat collectif avec les autres corps de fonctionnaires. Elle joue sur tous les tableaux à la fois en faisant parfois front commun mais parfois aussi cavalier seul, notamment dans ses rapports avec le DIP ou encore lorsqu'elle s'adresse directement aux députés du Grand Conseil<sup>620</sup>, restaurant ainsi ses habitudes de lobbying politique qui s'étaient révélées si profitables trente ans auparavant. Cette double tactique n'est pas contradictoire dans la mesure où elle relève d'une stratégie d'action globale de l'UIG qui divise le travail syndical. En effet, le soutien des revendications salariales se fait « sous l'égide du Cartel » de la fonction publique alors que la lutte pour la « revalorisation » du

---

<sup>612</sup> D'ailleurs, un des enjeux du second projet d'école moyenne unique (dit « Dupont-Willemin ») pour l'UIG consiste dans l'opportunité de « supprimer le fossé qui sépare l'enseignement primaire de l'enseignement secondaire » inférieur (UIG, *Procès-verbaux des assemblées*, Genève, 12 mars 1947, CRIÉE Fonds UIPG n° 7628, p. 3).

<sup>613</sup> Etienne Fiorina, *UIG. Rapport du président pour l'année 1954-1955*, Genève, 24 février 1955, CRIÉE UIPG n°8329, p. 5.

<sup>614</sup> Roger Nussbaum, *UIG. Rapport du président pour l'année 1952-1953*, Genève, 26 février 1953, CRIÉE UIPG n°8329, p. 1.

<sup>615</sup> André Neuenschwander, *UIG. Rapport du président pour l'année 1947-1948*, Genève, 26 février 1948, CRIÉE UIPG n°8329, p. 6.

<sup>616</sup> Cf. Etienne Fiorina, *UIG. Rapport du président pour l'année 1953-1954*, Genève, 25 février 1954, CRIÉE UIPG n°8329, p. 2 ; Etienne Fiorina, *UIG. Rapport du président pour l'année 1954-1955*, Genève, 24 février 1955, CRIÉE UIPG n°8329, p. 5. A la fin 1955, une assemblée générale de l'UIG décide même que désormais la double affiliation UIG et SCNEO n'est plus possible (Etienne Fiorina, *UIG. Rapport du président pour l'année 1955-1956*, Genève, 1<sup>er</sup> mars 1956, CRIÉE UIPG n°8329, p. 8).

<sup>617</sup> Dont le président depuis 1945 est à nouveau un instituteur en la personne de Mathil qui succède donc à Borel président les quatre années précédentes (UIG, *Procès-verbaux des assemblées*, Genève, 23 mai 1945, CRIÉE Fonds UIPG n° 7627, [non paginé]).

<sup>618</sup> UIG, *Procès-verbaux des assemblées*, Genève, 24 septembre 1945, CRIÉE Fonds UIPG n° 7627, [non paginé].

<sup>619</sup> UIG, *Procès-verbaux des assemblées*, Genève, 16 février 1946, CRIÉE Fonds UIPG n° 7627, [non paginé].

<sup>620</sup> Roger Nussbaum, *UIG. Rapport du président pour l'année 1951-1952*, Genève, 21 février 1952, CRIÉE UIPG n°8329, p. 2.



métier appartient aux seuls enseignants via l'Union<sup>621</sup>. Malgré les tensions que cette double stratégie fait naître avec les autres associations de fonctionnaires<sup>622</sup>, elle finit par payer car, outre les avantages salariaux obtenus pour tous les fonctionnaires en 1955 par le Cartel, mené par son nouveau président et militant socialiste André Chavanne (1916-1990), s'ajoute celui obtenu directement par l'UIG et l'UAEE (l'allocation pour les chefs de famille)<sup>623</sup>.

### *La « quête » de la revalorisation du métier*

Si les conditions matérielles et du recrutement n'englobent pas toute la question de la revalorisation du métier, telle que l'entendent les membres de l'UIG après la Seconde Guerre mondiale, elles constituent néanmoins un élément central de son prestige social et donc de son attractivité. Sous ce vocable de « revalorisation », ou parfois de « reclassement », l'Union tient comme un tout indissociable les problèmes relatifs aux salaires, au recrutement, à l'« avancement » et aux retraites. Cependant, il est à noter que dès le lendemain de la guerre la situation est nettement moins tendue qu'au cours de la décennie écoulée puisque le Conseil d'Etat est d'emblée acquis au « principe de la compensation intégrale de l'augmentation officielle du coût de la vie » (1947)<sup>624</sup> et que la loi excluant de l'enseignement les femmes mariées à un fonctionnaire est abrogée (1946)<sup>625</sup>. Les revendications du syndicat se fondent sur une argumentation qui tente de faire valoir le niveau d'études exigé pour entrer dans la carrière et les responsabilités qui incombent aux instituteurs dans leur travail<sup>626</sup>. C'est pourquoi la question des critères de recrutement focalise l'attention de l'Union et lui offre sa première occasion d'intervention, lorsqu'un instituteur vaudois, fort de plusieurs diplômes de l'Institut des Sciences de l'Education (ISE), est nommé régent par le Conseil d'Etat genevois au bénéfice de plusieurs dérogations le dispensant notamment des Etudes pédagogiques en 1947. Le cas apparaît d'autant plus scandaleux à l'UIG que le même maître devient titulaire d'une classe spéciale et est ensuite engagé au service d'observation moins d'une année après son entrée en fonction<sup>627</sup>.

L'affaire fait couler passablement d'encre et remonte jusqu'au Grand Conseil où le député chrétien-social Bongard interpelle le conseiller d'Etat Albert Picot. En l'occurrence, les attaques du député sont dictées par des motifs personnels relatifs au refus d'engagement de son frère, licencié ès mathématiques, dans l'enseignement

---

<sup>621</sup> Etienne Fiorina, *UIG. Rapport du président pour l'année 1954-1955*, Genève, 24 février 1955, CRIÉE UIPG n°8329, p. 6.

<sup>622</sup> En 1947, l'UIG approuve le fait que la Fédération des fonctionnaires cantonaux, qu'elle domine et contrôle de fait, se retire du Cartel si celui-ci ne se met pas en « sommeil » comme organe de circonstance, et ceci contre l'avis de la VPOD. Un des reproches significatifs de l'Union à l'égard du Cartel et de la VPOD concerne l'accent mis sur les petits salaires de l'Etat « prétérissant d'autant les maîtres primaires et secondaires » par la réduction de l'écart salarial (UIG, *Procès-verbaux des assemblées*, Genève, 12 mars 1947, CRIÉE Fonds UIPG n° 7628, p. 2). Un accord est finalement trouvé en faveur de l'UIG sur la question de la plus grande représentation des délégués de la Fédération au sein de l'Intersyndicale (UIG, *Procès-verbaux des assemblées*, Genève, 28 mai 1947, CRIÉE Fonds UIPG n° 7628, p. 2).

<sup>623</sup> Etienne Fiorina, *Rapport du président pour l'année 1955-1956*, Genève, 1<sup>er</sup> mars 1956, CRIÉE UIPG n°8329, p. 7.

<sup>624</sup> André Neuenschwander, *UIG. Rapport du président pour l'année 1947-1948*, Genève, 26 février 1948, CRIÉE UIPG n°8329, p. 1.

<sup>625</sup> Cf. *MGC*, 15 décembre 1945, pp. 1145-1148 ; *MGC*, 23 février 1946, pp. 188-212,

<sup>626</sup> André Neuenschwander, *UIG. Rapport du président pour l'année 1947-1948*, Genève, 26 février 1948, CRIÉE UIPG n°8329, p. 5.

<sup>627</sup> *Ibid.*, p. 4.

secondaire public. Les informations fournies de part et d'autre éclairent les enjeux centraux de cette affaire pour l'UIG dans sa défense de la corporation et dont Bongard se fait le porte-parole au législatif. En effet, l'engagement et les responsabilités confiées d'emblée à l'instituteur vaudois Jacques Dubosson (une classe spéciale, un poste d'assistant au service d'observation de l'enseignement primaire<sup>628</sup> et un mandat dans le cadre des épreuves d'orientation scolaire et professionnelle dirigées par André Rey et Samuel Roller, le tout assorti d'avantages salariaux) tiennent à ses liens forts avec l'Institut des sciences de l'éducation de Genève<sup>629</sup> au sein duquel il a obtenu trois diplômes successifs, en trois ans d'études seulement (1944-1946)<sup>630</sup> ! Mais le plus intéressant est de constater que le Conseil d'Etat reconnaît le diplôme de psychologie appliquée, troisième et dernier diplôme obtenu par Dubosson, comme équivalent à la licence universitaire, puisque l'Université lui donne accès au doctorat en philosophie, mention pédagogie. Ce qui fait problème pour l'UIG, c'est que le passage par l'ISE assure, dans ce cas d'un instituteur sans maturité ni brevet des Etudes pédagogiques genevoises, une reconnaissance forte, plus forte de la part des autorités scolaires que celle des praticiens ayant de longues années d'expérience et qui ont effectué le cursus de formation normal incluant pourtant une année d'études à l'ISE avec des cours universitaires. Un tel choix, largement soutenu par le conseiller d'Etat conservateur Albert Picot, visiblement acquis à la supériorité de la formation universitaire plutôt qu'à celle des experts de la « science » pédagogique dans la mesure où elle ne coûte pas trop cher aux caisses de l'Etat<sup>631</sup>, tend à dévaloriser le cursus de formation traditionnel (maturité et études pédagogiques). En outre, le cumul par Jacques Dubosson, dès son engagement et sans pouvoir se prévaloir d'une expérience d'enseignement préalable à Genève, d'une série de responsabilités qui représentent à la fois une charge très importante de travail et un début d'ascension fulgurant pour un homme de 32 ans (né en 1916), grâce aux appuis évidents d'André Rey et de Robert Dottrens<sup>632</sup>, révèle surtout la force du réseau de l'ISE au sein même du DIP<sup>633</sup>. Cette affaire montre bien encore

---

<sup>628</sup> Dont le directeur est Edouard Laravoire, également proche de l'Institut J.-J. Rousseau (devenu ISE) et ancien militant de l'Ecole active au sein de l'UIPG.

<sup>629</sup> L'UIG soupçonne que c'est la volonté de l'Institut de faire venir Dubosson à Genève sans avoir les moyens financiers de le payer pleinement en tant que professeur qui aurait provoqué des « entorses » aux règles d'engagement afin de lui assurer une situation matérielle suffisante via le DIP (UIG, *Procès-verbaux des assemblées*, Genève, 8 octobre 1947, CRIÉE Fonds UIPG n° 7628, p. 3).

<sup>630</sup> En outre, dès 1948, un enseignement de psychologie et de pédagogie est confié à Dubosson dans le cadre de l'ISE, ce qui le met du coup en position de « formateur » des stagiaires de l'enseignement primaire (cf. les programmes semestriels de l'Institut des Sciences de l'Education pour 1948, 1949 et 1950 : AIJJR : FG.D.2).

<sup>631</sup> Cependant, ce sont surtout les apports de la psychologie expérimentale qui semblent le convaincre : « Claparède, connu en 1900, a rendu ce service de faire entrer la science dans le domaine de la pédagogie. [...] Claparède n'est pas maître d'école, mais un théoricien. Piaget est très apprécié, homme de grande valeur, mais pas maître d'école. Lorsqu'il a fait ce livre sur la notion d'espace chez l'enfant, j'ai tenu à avoir une conférence avec Monsieur Piaget. Ce livre de 600 pages, combien de maîtres primaires du canton de Genève le liront ? et qu'en tireront-ils pour l'enfant ? [...] Il [Piaget] reconnaît que si le livre pouvait être utile à des spécialistes, on ne pourrait en tirer parti dans les écoles primaires qu'avec un supplément qui donnerait des conclusions pratiques » (*Procès-verbal de la Assemblée générale du XXVII<sup>e</sup> congrès de la Société pédagogique romande*, Lausanne, 24-25 juin 1950, AIJJR congrès SPR, p. 25).

<sup>632</sup> Celui-ci précise que pour ce cas comme dans d'autres, il prend « l'entière responsabilité des propositions présentées à M. le Conseiller d'Etat Albert Picot pour parer aux difficultés de recrutement » (Robert Dottrens à M. Neuenschwander, président de l'UIG section Messieurs, Mme Jeanne Meyer, présidente de l'UIG section Dames, et Mme Yvonne Grangier, présidente de l'UAEE, Genève, 27 septembre 1947, CRIÉE Fonds UIPG n°7649).

<sup>633</sup> MGC, 24 janvier 1948, pp. 181.

une fois en quoi l'opposition des représentants du corps enseignant primaire aux « sciences de l'éducation » repose beaucoup moins sur une prétendue opposition entre « praticiens » et « théoriciens » que sur une concurrence autour des enjeux de reconnaissance et de défense du statut social, des offres de carrière et du degré de liberté dans l'enseignement pour les enseignants primaires.

Les protestations de l'UIG et la pression politique n'infléchissent pas le conseiller d'Etat Albert Picot sur son soutien à la nomination de Jacques Dubosson, mais elles l'obligent malgré tout à soumettre à l'UIG pour approbation toutes les demandes de dérogation pour les entrées en stage dès l'année suivante<sup>634</sup>. D'ailleurs, la participation des représentants du corps enseignant aux examens de stages l'y oblige indirectement<sup>635</sup>. Afin d'empêcher la multiplication des dérogations, l'UIG demande en 1949 la « suppression de toute dérogation dans les conditions d'admission aux examens d'entrée en stage [concours] » et la « suppression des examens de connaissances », qui apparaissent depuis longtemps comme une répétition quelque peu humiliante des examens de fin d'études secondaires (la maturité)<sup>636</sup>. Non seulement ces demandes restent lettres mortes, mais la situation s'aggrave deux ans plus tard avec la disparition des examens de fin de première année du stage des Etudes pédagogiques, après ceux de troisième année<sup>637</sup>, pour les candidats ayant obtenu une bonne évaluation dans les rapports d'inspecteurs<sup>638</sup>, ce qui a pour conséquence la fin de la participation de l'UIG « au contrôle des candidats »<sup>639</sup>.

L'année suivante, le nouveau règlement des Etudes pédagogiques rétablit quelque peu la situation sur demande de l'UIG en admettant sa participation dans l'évaluation des candidats en dernière année de stage (3<sup>e</sup>). En revanche, toutes les autres demandes – tels le refus de toute dérogation pour les non-titulaires de maturité, la suppression des examens de connaissances et la liberté académique pour les candidats de deuxième année – sont repoussées par le DIP<sup>640</sup>. Mais de manière plus structurelle, le Département et le personnel des institutions intéressées à la formation des enseignants primaires, soit principalement les Etudes pédagogiques et l'Institut des Sciences de l'Education, n'ont aucun intérêt à satisfaire les demandes de l'UIG en matière de participation à la formation des enseignants. Surtout que les revendications exprimées en 1952 par l'Union lors de la révision du règlement ne sont pas anodines et se résument à trois points principaux : premièrement, obtenir la reconnaissance des associations professionnelles comme partie prenante intégrale du système d'études ; deuxièmement, participer à la préparation et à l'évaluation des candidats à toutes les étapes de la formation (y compris pour le travail de recherche de fin d'études) et, troisièmement,

---

<sup>634</sup> Cf. UIG, *Procès-verbaux des assemblées*, Genève, 14 janvier 1948, CRIÉE Fonds UIPG n° 7628, p. 1.

<sup>635</sup> André Neuenschwander, *UIG. Rapport du président pour l'année 1948-1949*, Genève, 24 février 1949, CRIÉE UIPG n°8329, p. 3.

<sup>636</sup> UIG, *Procès-verbaux des assemblées*, Genève, 17 juin 1949, CRIÉE Fonds UIPG n° 7628, p. 3.

<sup>637</sup> La suppression des examens de 3<sup>e</sup> année de stage avait déjà été demandée fin 1948 par les maîtresses de l'Ecole d'application du Mail estimant que « les rapports qu'[elles] rédigent en cours d'année ont une valeur de sélection suffisante » (UIG, *Procès-verbaux des assemblées*, Genève, 3 novembre 1948, CRIÉE Fonds UIPG n° 7628, p. 1). Une modification du règlement que l'UIG estime acceptable dans la mesure où l'évaluation ainsi rendue est produite par des pairs de l'école d'application, et que cela semble accroître le contrôle du corps enseignant sur la formation (UIG, *Procès-verbaux des assemblées*, Genève, 25 mai 1949, CRIÉE Fonds UIPG n° 7628, p. 4).

<sup>638</sup> UIG, *Procès-verbaux des assemblées*, Genève, 6 juin 1951, CRIÉE Fonds UIPG n° 7628, p. 1.

<sup>639</sup> Roger Nussbaum, *UIG. Rapport du président pour l'année 1951-1952*, Genève, 21 février 1952, CRIÉE UIPG n°8329, p. 3.

<sup>640</sup> Roger Nussbaum, *UIG. Rapport du président pour l'année 1952-1953*, Genève, 26 février 1953, CRIÉE UIPG n°8329, p. 2.

avoir un droit de regard sur « les cours et les conférences que doivent suivre les candidats pendant la deuxième année de stage » à l'ISE<sup>641</sup>. Ces demandes montrent bien la faible participation, et donc la faible emprise, concédée au corps enseignant dans sa reproduction à travers le système des Etudes pédagogiques. Inversement, elles démontrent aussi la volonté du corps enseignant de réinvestir et de se réapproprier un plus grand contrôle de la formation au métier. Il s'agit là d'un enjeu de pouvoir essentiel sur la définition et l'image de la profession. Une définition qui règle et marque symboliquement le degré d'autonomie acquis par celle-ci. Un pouvoir, dont tant le DIP, essentiellement pour des questions de gestion du personnel et de l'école primaire, que les Etudes pédagogiques et l'ISE, pour des raisons d'image de marque institutionnelle évidentes (postes, supériorité hiérarchique, positionnement idéologique et scientifique) ne veulent en aucun cas se départir, pas même partiellement au profit du corps enseignant primaire.

De son côté, le Département entend garder les mains libres pour recruter les enseignants dont il a besoin au moment même où les conséquences à la fois de la hausse démographique et du départ à la retraite de la génération majoritaire numériquement des instituteurs nés entre 1880/1885 et 1900 rendent impérieux un assouplissement de ces conditions de recrutement<sup>642</sup>. En effet, en six ans, soit entre 1946 et 1952, l'école primaire voit le nombre de ses élèves augmenter d'un tiers (de moins de 12'000 à plus de 16'000 environ) alors que le nombre de classes primaires passe de 436 à 583 (33,7%)<sup>643</sup>. En conséquence de ce recrutement intensif, l'UIG s'inquiète des retombées « des résultats médiocres du récent concours d'admission aux études pédagogiques » sur le prestige du métier et elle ne se satisfait guère des arguments habituels du Conseil d'Etat présentant la carrière d'enseignant primaire comme « bien rétribuée » et offrant des « occasions d'avancement nombreuses »<sup>644</sup>. Les besoins de recrutement sont tels que le recours à des suppléants – euphémisme pour désigner des individus engagés sans les titres requis au prix d'un moindre salaire – devient massif malgré un recrutement toujours plus intense par les Etudes pédagogiques elles-mêmes, dont le nombre de candidats passe de 30 à 118 entre 1944 et 1955<sup>645</sup>. Pourtant cet effort ne suffit pas à répondre aux besoins croissants d'enseignants primaires et ceci au grand dam d'une UIG impuissante qui appelle de ses vœux le retour prochain d'un corps enseignant primaire « libéré [sic] des suppléants » (30% des classes primaires et enfantines en 1954) afin que le métier puisse « recouvrer son prestige d'antan »<sup>646</sup>. Dès lors, pour l'UIG, l'enjeu principal consiste « en premier lieu de mériter et d'obtenir la revalorisation morale de [la] profession par l'élimination rapide des suppléants » et « ensuite de tout tenter pour faciliter l'accès à [la] profession des meilleures vocations par une refonte des

---

<sup>641</sup> UIG section Messieurs, *Rapport sur les relations entre autorités et corps enseignant*, Genève, 1954, CRIÉE Fonds UIPG n° 7642, pp. 3-6.

<sup>642</sup> Conséquence logique de la reprise de la natalité à partir de 1939-1940, c'est l'enseignement infantin qui est le premier touché par la pénurie des enseignantes dès 1946-1947 et pour lequel le DIP recourt déjà à la politique, établie comme « provisoire », de l'engagement de suppléantes (*MGC*, 15 novembre 1947, pp. 1226-1227).

<sup>643</sup> Dès la fin 1947, l'UIG a l'œil rivé sur les chiffres de la natalité en hausse et s'inquiète de leurs incidences sur une « pénurie » d'instituteurs qui se fait déjà sentir (UIG, *Procès-verbaux des assemblées*, Genève, 30 octobre 1947, CRIÉE Fonds UIPG n° 7628, p. 2).

<sup>644</sup> Roger Nussbaum, *UIG. Rapport du président pour l'année 1952-1953*, Genève, 26 février 1953, CRIÉE UIPG n°8329, p. 3.

<sup>645</sup> Etienne Fiorina, *UIG. Rapport du président pour l'année 1955-1956*, Genève, 1<sup>er</sup> mars 1956, CRIÉE UIPG n°8329, p. 5.

<sup>646</sup> Etienne Fiorina, *UIG. Rapport du président pour l'année 1954-1955*, Genève, 24 février 1955, CRIÉE UIPG n°8329, p. 3.

Etudes pédagogiques et la mise sur pied d'un système de recrutement efficace prenant racine au Collège»<sup>647</sup>. Face à ces problèmes de recrutement et à leurs incidences négatives sur le prestige du métier, l'UIG envisage des réponses qui toutes exigent une plus forte sélection des candidats et un recrutement par la voie normale des seules Etudes pédagogiques<sup>648</sup>.

Ce qui inquiète plus fondamentalement l'UIG dans l'engagement de suppléants, et dans une moindre mesure l'engagement de certains instituteurs au moyen de diverses dérogations, c'est que s'instaure une seconde voie d'accès à la profession abaissant drastiquement le « coût » d'entrée dans le métier et échappant à tout contrôle de sa part. Les dénégations officielles se répètent alors que le problème grandit :

La déclaration faite par M. Picot en 1952, en réponse à une interpellation au Grand Conseil, est toujours valable : « Le Conseil d'Etat n'a pas l'intention de titulariser des suppléants. Nous ne voulons pas connaître deux voies d'accès à l'enseignement officiel : une voie normale, celle des études pédagogiques, et une voie d'exception ». Le 25.10.1955, Monsieur le Conseiller d'Etat A. Borel nous a déclaré par écrit qu'aucune décision quelconque ne serait prise dans ce domaine sans que les associations professionnelles du corps enseignant aient été préalablement consultées<sup>649</sup>.

En dépit de déclarations apaisantes comme celles du conseiller d'Etat Albert Picot qui affirme encore en 1952 que l'augmentation du nombre de candidats aux études pédagogiques va permettre « la démobilisation des suppléants » dès l'année suivante<sup>650</sup>, cette inquiétude grandit à mesure qu'il devient clair, dans cette première moitié des années 1950, que les difficultés de recrutement liées au manque de main-d'œuvre formée perdurent, et que contrairement aux prévisions optimistes entretenues par les autorités politiques, le besoin d'instituteurs s'accroît. Pour répondre à la pénurie, le DIP n'a pas d'autre choix que d'engager un nombre croissant de suppléants (Tableau 7)<sup>651</sup>. Il est clair que les titulaires de maturité trouvent de meilleurs emplois de cadres, qui se multiplient alors sous le coup de la tertiarisation rapide de la structure socioprofessionnelle, ou tentent leur chance dans des études universitaires<sup>652</sup>. Le conseiller d'Etat conservateur en charge du DIP a beau se défendre de ne pas vouloir abaisser les exigences de recrutement, ses pratiques invalident ses propos.

---

<sup>647</sup> Etienne Fiorina, *UIG. Rapport du président pour l'année 1954-1955*, Genève, 24 février 1955, CRIÉE UIPG n°8329, p. 9.

<sup>648</sup> Cette exigence du « bon » niveau de formation de l'instituteur comme garantie du statut du métier n'est pas une préoccupation propre aux Genevois, l'idéal de l'instituteur tel que formulé au 27<sup>e</sup> congrès de la SPR en 1950 n'est pas différent : « une meilleure préparation des futurs instituteurs (solide culture générale, équivalant à la "maturité", puis formation professionnelle, scientifique et pratique...) » (*Linret-souvenir du XXVII<sup>e</sup> congrès de la Société pédagogique romande*, Imprimerie Corbaz, Montreux, 1950, p. 106).

<sup>649</sup> Etienne Fiorina, *UIG. Rapport du président pour l'année 1955-1956*, Genève, 1<sup>er</sup> mars 1956, CRIÉE UIPG n°8329, p. 5

<sup>650</sup> *MGC*, 5 décembre 1952, pp. 1529-1530.

<sup>651</sup> En fait, une des solutions utilisées par le DIP consiste d'abord à engager du personnel non qualifié pour l'enseignement enfantin et de faire parallèlement passer des maîtresses enfantines avec une quelques années d'expérience d'enseignement vers l'enseignement primaire. Malgré ces solutions d'urgence, le nombre de suppléants augmente inexorablement. Finalement, le DIP décide de confier les premières primaires à des maîtresses enfantines et ainsi de revenir à la situation qui prévalait avant 1945 quand l'école obligatoire commençait avec la 2<sup>ème</sup> enfantine (*MGC*, 10 septembre 1955, p. 1559).

<sup>652</sup> Cf. infra partie VI, chapitre 22.

**Tableau 7 : Nombre et augmentation annuelle (en %) des suppléants de l'enseignement primaire et enfantin à Genève, 1948-1954<sup>653</sup>**

	1948	1949	1950	1951	1952	1953	1954
Suppléants primaires et enfantins	36	43	82	151	183	216	234
augmentation en %		19%	91%	84%	21%	18%	8%

Bien qu'il argue qu'en 1952 sur 183 suppléants une majorité de 102 possède « une maturité » ou « un diplôme de culture générale » ou « un diplôme pédagogique » ou « un titre presque équivalent », on voit clairement que le DIP recrute autant qu'il peut, allant jusqu'à repêcher des candidats malheureux au concours d'entrée de stage des Etudes pédagogiques<sup>654</sup>, mais qui ont l'avantage d'être titulaires d'une maturité. Trois ans plus tard, la situation s'est encore dégradée car, comme le souligne l'UIG, sur 231 suppléants de l'enseignement primaire et enfantin, 86 seulement ont les titres requis, alors que la moitié d'entre eux n'ont jamais fait aucun concours et que l'autre moitié est composée de candidats recalés aux Etudes pédagogiques<sup>655</sup>. Ainsi, les suppléants se caractérisent par le fait qu'ils ne répondent pas aux conditions d'admission et notamment la première, considérée comme la plus importante, qui atteste la réussite des études secondaires supérieures (la maturité). Or, les instituteurs attachent une importance déterminante à ce titre scolaire qui les distingue vers le haut des autres instituteurs de Suisse romande formés eux dans des écoles normales – ne serait-ce que par l'accès aux études universitaires qu'il offre. L'essentiel du discours sur la valeur du métier, tant pour les revendications sur les salaires que pour celles sur plus de participation à la gestion de l'école primaire ou encore concernant l'avancement dans la carrière, repose beaucoup sur cet argument. C'est pourquoi, contrairement à la volonté du DIP de recruter selon les besoins de l'enseignement, plus les problèmes de recrutement se révèlent pressants et plus l'UIG s'arc-boute sur le respect des exigences du niveau d'études des candidats<sup>656</sup> ou, en désespoir de cause, refuse toute titularisation des suppléants en dehors d'une négociation directe entre elle et le DIP<sup>657</sup>.

Parallèlement, le redémarrage du processus de féminisation du corps enseignant primaire commence à devenir perceptible – le nombre des instituteurs restant stable tandis que les effectifs de la profession croissent – et donc à préoccuper très

<sup>653</sup> Source : UIG, section Messieurs, *Rapport sur la Revalorisation de la fonction d'instituteur*, Genève, 31 décembre 1954, CRIÉE Fonds UIPG n° 7642, p. 1). Le DIP donne des chiffres légèrement inférieurs pour la période 1952-1954 : 141 en 1952, 192 en 1953 (+36%), 232 en 1954 (+21%) (*MGC*, 19 juin 1954, p. 1096).

<sup>654</sup> *MGC*, 5 décembre 1952, pp. 1530-1531.

<sup>655</sup> Etienne Fiorina, *UIG. Rapport du président pour l'année 1955-1956*, Genève, 1<sup>er</sup> mars 1956, CRIÉE UIPG n°8329, pp. 4-5. Ce qui n'empêche par le conseiller d'Etat Albert Picot de continuer à promettre encore une fois que « l'amélioration constante du recrutement du personnel régulier permettra au département de commencer probablement dès 1956 à licencier progressivement le personnel suppléant » (*MGC*, 9 octobre 1954, p. 1907).

<sup>656</sup> Déjà en 1949, le comité de l'UIG cherche même à augmenter ce niveau d'exigence en remettant en cause des dérogations de principe à l'entrée du stage et il est suivi. En effet, l'assemblée demande à l'unanimité « la suppression de la dérogation accordée aux candidats des classes spéciales (ils peuvent alors n'avoir ni la maturité ni le diplôme de culture générale) » (UIG, *Procès-verbaux des assemblées*, Genève, 17 juin 1949, CRIÉE Fonds UIPG n° 7628, p. 3).

<sup>657</sup> Pourtant, en ce milieu des années 1950, l'idée de procéder à l'« incorporation des meilleurs suppléants » semble circuler au DIP et elle préoccupe sérieusement l'UIG : « Une telle mesure ne pourrait être prise que sous certaines conditions et avec l'assentiment des associations professionnelles. Car si le Département de l'Instruction publique titularisait sans autre les meilleurs suppléants, il reconnaîtrait ipso facto l'inutilité du Concours et des Etudes pédagogiques, ce qui est inconcevable » (UIG, section Messieurs, *Rapport sur la Revalorisation de la fonction d'instituteur*, Genève, 31 décembre 1954, CRIÉE Fonds UIPG n° 7642, p. 3).

sérieusement la section Messieurs de l'UIG qui évoque « la proportion excessive de jeunes filles » dans les nouvelles volées de candidats (Tableau 8).

**Tableau 8 : Candidats et candidates de l'enseignement primaire admis aux Etudes pédagogiques, 1947-1954<sup>658</sup>**

	candidates	candidats	total	ratio femmes/hommes
1947	4	4	8	1
1948	11	5	16	2.2
1949	15	6	21	2.5
1950	13	13	26	1
1951	25	12	37	2.1
1952	26	12	38	2.2
1953	18	13	31	1.4
1954	27	12	39	2.3
<b>Total</b>	139	77	216	1.8

Dans la mesure où au XX<sup>e</sup> siècle la féminisation d'un métier indique le recul de l'attrait de ce métier, et donc un recul identique de son prestige social, il apparaît clairement que devenir instituteur pour les porteurs de maturité ne semble effectivement plus guère intéressant. Fortement attachés à ce titre scolaire qui leur confère à l'évidence une marque de distinction sociale qui les rapproche des élites culturelles par la sélection scolaire, les instituteurs assistent avec un certain dépit au recul constant du nombre de titulaires d'une maturité inscrits aux Etudes pédagogiques<sup>659</sup>. Une forte revalorisation salariale du métier constitue à leurs yeux le seul moyen d'attirer à nouveau des jeunes hommes dans la carrière, et si possible les meilleurs issus des classes populaires et sélectionnés par le système scolaire, afin de créer un cercle vertueux de rehaussement du prestige du métier. Les enseignants primaires ont encore à ce moment-là le sentiment d'être pour la majorité d'entre eux les produits d'une sélection scolaire promouvant socialement les « meilleurs » élèves provenant des basses classes moyennes ou des classes populaires. Quelques années auparavant, quand les premiers problèmes de recrutement se font sentir, par manque d'instituteurs et de candidats répondant aux critères d'entrée dans le métier, certains instituteurs influents manifestent ouvertement leur regret de la fermeture de la section pédagogique du Collège en 1927 qui, si elle était moins prestigieuse que les autres sections, avait l'avantage selon eux « de forcer la main à des jeunes collégiens » et donc de garantir un vivier « captif » de candidats au métier<sup>660</sup>.

La focalisation du syndicat sur les questions de recrutement et sur ses enjeux symboliques pour la profession est facilitée par l'excellente situation budgétaire de l'Etat, fruit de la prospérité économique, qui est propice à la satisfaction des revendications financières (salaires et retraites) du corps enseignant primaire. En effet, l'adaptation des traitements au coût de la vie, au même titre que pour les autres fonctionnaires cantonaux, est obtenue sans « âpres luttes », de l'aveu même du comité, et c'est davantage le « reclassement » de la profession, c'est-à-dire l'augmentation des salaires des enseignants, qui travaille l'UIG à partir de 1947<sup>661</sup>. Or, le Conseil d'Etat n'entend pas

<sup>658</sup> Source : *Bulletin officiel de l'enseignement primaire*, n° 108, février 1955, p. 20.

<sup>659</sup> UIG, section Messieurs, *Rapport sur la Revalorisation de la fonction d'instituteur*, Genève, 31 décembre 1954, CRIÉE Fonds UIPG n° 7642, p. 2.

<sup>660</sup> *Educateur et bulletin corporatif*, 27 septembre 1947, p. 606.

<sup>661</sup> André Neuenschwander, *UIG. Rapport du président pour l'année 1947-1948*, Genève, 26 février 1948, CRIÉE UIPG n°8329, pp. 1, 5.

vraiment céder à ses revendications<sup>662</sup> car de son point de vue les instituteurs sont toujours plutôt bien payés – un argument que la rapide augmentation des salaires réels en Suisse (+20% entre 1946 et 1950) infirme – et de surcroît « à l’abri de tous risques » liés au chômage. De son côté, l’Union fait valoir que le niveau d’études nécessaire pour devenir instituteur est largement supérieur à d’autres professions de l’administration, telle que celle de gendarme, dont elle prétend, non sans exagération, qu’elles sont mieux rétribuées. En conséquence, l’UIG demande une revalorisation salariale qui marque une réelle différence avec ces professions et une diminution de l’écart avec la rémunération des enseignants secondaires<sup>663</sup>. En outre, elle insiste sur la nécessité pour le maître d’être libéré de tout souci matériel pour pouvoir exercer pleinement et consciencieusement son métier<sup>664</sup>. Hormis des concessions mineures pour les instituteurs mariés avec charge de famille<sup>665</sup>, l’UIG n’obtient cependant rien de significatif de son propre chef, malgré sa modération coutumière<sup>666</sup>. Pour autant, les enseignants primaires ne se découragent pas et ils reviennent systématiquement à la charge.

Cependant, comme ils le remarquent eux-mêmes, plus le temps passe et plus leurs propositions reçoivent un « accueil de plus en plus favorable » dans « la période de prospérité actuelle ». Face à la position du Conseil d’Etat qui reste plutôt intransigeante, le comité de l’UIG mène à partir du printemps 1954<sup>667</sup> un important travail de lobbying auprès des députés et des partis de gauche et du centre au Grand Conseil (communistes, socialistes, radicaux et chrétiens-sociaux), dont ils sont proches dans leur grande majorité, afin de profiter au maximum de la plus grande réceptivité manifestée généralement par les élus lors des années d’élections (automne)<sup>668</sup>. La situation apparaît

---

<sup>662</sup> La déception et l’exaspération suscitées par ce refus fait que, pour la première fois de l’histoire presque cinquantenaire de l’UIG, le recours à la grève est envisagé par une minorité des membres de la section Messieurs, une action impensable jusqu’alors (UIG, *Procès-verbaux des assemblées*, Genève, 15 novembre 1950, CRIÉE Fonds UIPG n° 7628, pp. 1-3).

<sup>663</sup> D’après les calculs de l’UIG, si l’on tient compte des diverses indemnités de travail (habillement, nuit, annuités), un gendarme gagne autant qu’un instituteur. L’Union demande que les instituteurs soient propulsés dans la première classe des fonctionnaires. Elle argue également que ces maigres salaires expliquent pour beaucoup le fait que le nombre de candidats au stage des Etudes pédagogiques soit inférieur de moitié au nombre de places proposées (15 postulants pour 28 places) en 1947 (UIG, *Mémoire de la commission de reclassement de la profession*, Genève, 1948, p. 2)

<sup>664</sup> Roger Nussbaum, *UIG. Rapport du président pour l’année 1950-1951*, Genève, 22 février 1951, CRIÉE UIPG n°8329, p. 2.

<sup>665</sup> Entre 1944 et 1954, toute une série de lois – dont le détail est inutile ici (cf. Eric Moradpour, *Ecole et jeunesse. Esquisse d’une histoire des débats au parlement genevois, 1846-1961*, Genève, SRED, 1981, pp. 207, 209) – améliorent progressivement le système des allocations familiales. Celles-ci deviennent alors le mode le plus légitime politiquement pour demander une augmentation de salaire, mais cela évidemment au détriment des salariés célibataires et à moindre coût en quelque sorte. En 1950, l’UIG section Messieurs est opposée à cette condition préalable d’augmentation des traitements ; elle défend une augmentation indifférenciée, mais pour les seuls instituteurs, dans l’espoir d’aboutir (UIG, *Procès-verbaux des assemblées*, Genève, 8 février 1950, CRIÉE Fonds UIPG n° 7628, p. 4), avant de finalement se ranger progressivement à l’égalité salariale complète entre les hommes et les femmes (UIG, *Procès-verbaux des assemblées*, Genève, 7 juin 1950, CRIÉE Fonds UIPG n° 7628, pp. 1-2).

<sup>666</sup> Ainsi, le passage de douze à quinze annuités de carrière est purement et simplement refusé par le Conseil d’Etat en octobre 1953 (Etienne Fiorina, *UIG. Rapport du président pour l’année 1953-1954*, Genève, 25 février 1954, CRIÉE UIPG n°8329, p. 3).

<sup>667</sup> Une lettre circulaire est envoyée à tous les députés avec chiffres et argumentaire à l’appui des revendications (Etienne Fiorina, président UIG, section Messieurs, aux députés du Grand Conseil, Genève, 1<sup>er</sup> juin 1954, CRIÉE Fonds UIPG n°7642).

<sup>668</sup> Etienne Fiorina, *UIG. Rapport du président pour l’année 1954-1955*, Genève, 24 février 1955, CRIÉE UIPG n°8329, p. 3. Le député communiste Ducommun (Parti du Travail) relaie même ces revendications de revalorisation du corps enseignant primaire au sein du Grand Conseil (*MGC*, 19 juin 1954, pp. 1095-1101).



désormais d'autant plus favorable que le Cartel des fonctionnaires « se préoccupe également d'une revalorisation matérielle de la fonction publique » avec des revendications similaires à celles de l'UIG<sup>669</sup>. En outre, le remplacement du conservateur Albert Picot par le radical Alfred Borel à la direction du DIP sonne comme une relativement bonne nouvelle et plus encore la consolidation de l'excédent budgétaire de l'Etat<sup>670</sup>.

Ces diverses démarches de l'UIG couplées avec celles menées par le Cartel des fonctionnaires aboutissent en 1955 et les instituteurs tirent leur épingle du jeu. En effet, outre la revalorisation générale des traitements pour tous les fonctionnaires, ils obtiennent des avantages salariaux attachés au statut d'instituteur<sup>671</sup>. Bien que qualifiant le moment du vote de la loi par un Grand Conseil quasi unanime comme un « quart d'heure historique », l'UIG estime qu'il ne s'agit là que de la « première phase » de la revalorisation matérielle de la profession. Le fait est que cette revalorisation salariale bénéficie essentiellement aux « chefs de familles », soit à des instituteurs mariés ou à des institutrices avec enfants, et que pour l'UIG elle laisse en suspens le reclassement vers le haut de la profession, notamment pour assurer son recrutement face à l'attractivité des emplois privés, alors que ce sont précisément ces arguments liés à la revalorisation qui ont emporté les suffrages de la majorité des députés du Grand Conseil<sup>672</sup>. En outre, la loi ne satisfait pas complètement au principe « à travail égal, salaire égal », âprement défendu par l'UIG section des Dames<sup>673</sup> et par la minorité communiste du Grand Conseil<sup>674</sup>, c'est-à-dire à une politique salariale sans « distinction de sexe et d'état civil »<sup>675</sup>. Cependant, pour l'Union, principalement la section des Messieurs, cette première « victoire » en augure d'autres comme elle marque concrètement un renversement de tendance.

Pourtant, à y regarder de plus près, cette « victoire » apparaît comme incertaine dans ses retombées symboliques pour la profession notamment quant au problème de la revalorisation du métier à laquelle elle est censée apporter une réponse. En effet, si la loi votée diminue quelque peu l'écart du salaire de base des enseignants primaires par

---

<sup>669</sup> L'UIG demande une adaptation de 170% des traitements tels qu'indiqués dans l'échelle datant 1940. De son côté, le Cartel revendique un taux de 175% pour l'ensemble des fonctionnaires (Etienne Fiorina, *UIG. Rapport du président pour l'année 1954-1955*, Genève, 24 février 1955, CRIÉE UIPG n°8329, pp. 4-5). En considérant que le renchérissement a été de 55,5% entre 1940 et 1954 et que les salaires réels ont progressé de 34,5% en moyenne entre 1939 et 1954, il en résulte que l'UIG demande une revalorisation salariale qui ne rattrape qu'à peine la perte du pouvoir d'achat des salaires nominaux de 1940

<sup>670</sup> Si en 1946, les comptes sont justes équilibrés (-0,5%), ils sont largement excédentaires en 1953 (7,7%) (Paul Bairoch et Jean-Paul Bovée (avec la coll. de Jean Batou), *Annuaire rétrospectif de Genève*, vol. I : *Statistiques économiques et sociales pour la période 1815-1914*, Université de Genève, 1986, p. 106).

<sup>671</sup> Trois augmentations annuelles au cours de la carrière, une prime d'ancienneté dès vingt ans de service effectif, qui s'ajoute donc à celle accordée aux autres fonctionnaires, plus un double salaire au moment de la retraite (Etienne Fiorina, *UIG. Rapport du président pour l'année 1955-1956*, Genève, 1<sup>er</sup> mars 1956, CRIÉE UIPG n°8329, pp. 2-3, 7).

<sup>672</sup> Le rapport du Conseil d'Etat, repris par le rapport de majorité de la commission du Grand Conseil, déclare : « Une amélioration du recrutement est indispensable pour parer à la pénurie du personnel par l'engagement de candidats et de candidates de valeur, garantissant un niveau élevé de qualification professionnelle » (*MGC*, 10 septembre 1955, p. 1558).

<sup>673</sup> Roger Nussbaum, *UIG. Rapport du président pour l'année 1950-1951*, Genève, 22 février 1951, CRIÉE UIPG n°8329, p. 2.

<sup>674</sup> *MGC*, 8 octobre 1955, p. 1702.

<sup>675</sup> Etienne Fiorina, *Rapport du président pour l'année 1955-1956*, Genève, 1<sup>er</sup> mars 1956, CRIÉE UIPG n°8329, pp. 2-3.

rapport à ceux du secondaire inférieur<sup>676</sup>, elle diminue en revanche beaucoup plus fortement l'écart, pour ce même salaire de base, entre les instituteurs et les enseignantes enfantines (moins de 6%)<sup>677</sup>. Seule l'allocation de « chef de famille », octroyée aux seuls instituteurs, c'est-à-dire une propriété attachée à l'état civil et non à la qualification dans le métier, augmente cet écart de manière significative (+19%)<sup>678</sup>. En outre, l'augmentation salariale proprement dite reste modeste puisque limitée à 6% pour tous ceux qui ne sont pas « chefs de famille ». Pour ces derniers, en revanche, la revalorisation est nettement plus avantageuse (+15% environ), mais elle se situe encore loin des 25% d'augmentation demandés par l'UIG, Messieurs et Dames unanimes, à la fin de 1954<sup>679</sup>.

En revanche, le second aspect de la revalorisation du métier concernant « la création de possibilités d'avancement »<sup>680</sup> ne progresse guère. Dès 1948, l'UIG réclame « le libre accès aux degrés inférieurs de l'enseignement secondaire et aux cours complémentaires des instituteurs qualifiés non gradués [sans licence universitaire] » qui auraient fait leurs preuves à l'échelon primaire<sup>681</sup>. Le Conseil d'Etat estime à nouveau que les revendications de l'UIG section Messieurs – ce souci d'avancement intéresse avant tout les hommes tant dans les faits<sup>682</sup> que dans les aspirations – sont infondées parce que la carrière d'instituteur « offre des occasions d'avancement nombreuses : inspectorat, enseignement secondaire, administration et même gendarmerie »<sup>683</sup>. Il rappelle ainsi au bon souvenir de l'Union le fait qu'un nombre assez important d'enseignants a été promu au cours des deux décennies précédentes. Mais ce qu'oublie de dire le Conseil d'Etat, c'est que ces promotions se sont souvent faites par le biais de reclassement de fonctionnaires pour régler le problème des instituteurs surnuméraires dans les années 1930 et généralement par le biais de l'obtention d'une licence universitaire. Or, l'UIG demande que « l'enseignement secondaire inférieur [soit] ouvert tôt ou tard aux maîtres primaires qui auront fait leurs preuves »<sup>684</sup>. Cependant, cette forme de promotion à l'ancienneté et au mérite dans le métier, et donc « sans licence », est régulièrement refusée par les autorités scolaires et politiques<sup>685</sup>. La réactivation du

---

<sup>676</sup> C'est là une demande qui est très chère à l'UIG (UIG, *Procès-verbaux des assemblées*, Genève, 17 mars 1950, CRIÉE Fonds UIPG n° 7628, p. 2). En même temps, le traitement des inspecteurs primaires est plafonné à celui des enseignants secondaires supérieurs (article 152).

<sup>677</sup> 8'640 francs contre 8'160 francs, avec une progression salariale par annuités identique (article 146).

<sup>678</sup> Article 147.

<sup>679</sup> UIG, section Messieurs, *Rapport sur la revalorisation de la fonction d'instituteur*, Genève, 31 décembre 1954, CRIÉE Fonds UIPG n° p. 5.

<sup>680</sup> Roger Nussbaum, *UIG. Rapport du président pour l'année 1950-1951*, Genève, 22 février 1951, CRIÉE UIPG n°8329, p. 3.

<sup>681</sup> UIG, *Mémoire de la commission de reclassement de la profession*, Genève, 1948, CRIÉE Fonds UIPG n°7642, p. 3.

<sup>682</sup> Cf. supra chapitre 13.

<sup>683</sup> Roger Nussbaum, *UIG. Rapport du président pour l'année 1952-1953*, Genève, 26 février 1953, CRIÉE UIPG n°8329, p. 3.

<sup>684</sup> Roger Nussbaum, *UIG. Rapport du président pour l'année 1950-1951*, Genève, 22 février 1951, CRIÉE UIPG n°8329, p. 3.

<sup>685</sup> Etienne Fiorina, *Rapport du président pour l'année 1953-1954*, Genève, 25 février 1954, CRIÉE UIPG n°8329, p. 3. Alors que le député communiste Ducommun (Parti du Travail) rappelle que « le chemin est à peu près coupé entre l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire » (*MGC*, 19 juin 1954, p. 1098), le Conseil d'Etat veut bien reconnaître que la différence salariale entre un enseignant primaire et un enseignant secondaire, de l'ordre de plus de 40% en faveur des seconds, est excessive et il accorde libéralement des « facilités » pour les enseignants primaires qui entreprennent des études universitaires (*MGC*, 9 octobre 1954, p. 1910). En revanche, les autorités scolaires et politiques ne veulent pas d'une promotion professionnelle directe des instituteurs vers l'enseignement secondaire inférieur qui soulèverait

projet de « l'école moyenne » au début 1956 ravive à son tour les espoirs de l'UIG de trouver un nouveau débouché pour la carrière d'instituteur<sup>686</sup>.

Sur le front des retraites, la gestion des affaires de la CIA<sup>687</sup> suit son train suite à l'accord passé entre la caisse et l'Etat de Genève fin 1946. Celui-ci fixe le montant de la créance de l'Etat (42 millions de francs) et les modalités de remboursement<sup>688</sup>. La croissance rapide du nombre de sociétaires et la multiplication des placements immobiliers (passant de 25 à 40% des actifs) ou de prêts à intérêts, auprès de l'Etat cantonal notamment, remet en équilibre le système de capitalisation<sup>689</sup>. En revanche, les rappels extraordinaires prélevés sur le salaire pour adapter les finances de la caisse à l'augmentation de l'échelle des traitements provoquent l'insatisfaction d'un certain nombre d'enseignants primaires qui se plaignent que cela « escamote la revalorisation » salariale obtenue en 1954. Ces récriminations relancent provisoirement le débat sur le système à utiliser pour financer les retraites. Alors qu'à la fin de la Seconde Guerre mondiale le choix des représentants des fonctionnaires, des experts et des administrateurs s'était porté clairement sur un système de capitalisation<sup>690</sup>, les opposants à ce système tentent de remettre en faveur le système par répartition (dit de « solidarité entre les générations », tel que l'Assurance vieillesse et survivant (AVS) instaurée en 1948) en profitant du mécontentement momentané. Mais ceci sans succès car l'UIG s'en tient au système de capitalisation au titre que « c'est le seul pouvant assurer l'indépendance et la viabilité d'une institutions aussi vaste que la CIA »<sup>691</sup>. Hormis cette grogne passagère, la question des retraites ne préoccupe guère les enseignants en cette période de prospérité économique, si ce n'est en terme d'amélioration des prestations.

#### *Entre art et science : le maître « expérimentateur »*

Bien qu'au lendemain de la Deuxième Guerre mondiale les relations avec le DIP soient qualifiées de bonnes et de « courtoises » par le comité de l'UIG, cela ne résout rien au problème persistant du manque de collaboration, ou plutôt de considération pour l'avis de la profession sur les projets du Département qui, selon l'UIG, arrivent en discussion déjà prêts et peu modifiables. Ainsi en est-il de la grande expérience pédagogique et psychologique d'orientation scolaire, dirigée par André Rey et Samuel

---

assurément de très vives protestations de la part du corps enseignant secondaire, et de ses relais politiques, qui y verrait une atteinte dépréciative à son statut. Ainsi, le directeur de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire, Henri Grandjean, rappelle sans ambages aux délégués de l'UIG que « quant au passage sans licence dans l'enseignement secondaire inférieur, il ne faut pas y songer [...] la licence étant pour les secondaires un barrage garantissant un certain niveau, tout comme le concours de stage pour les instituteurs » (Etienne Fiorina, *UIG. Rapport du président pour l'année 1953-1954*, Genève, 25 février 1954, CRIÉE UIPG n°8329, p. 4).

<sup>686</sup> Etienne Fiorina, *Rapport du président pour l'année 1955-1956*, Genève, 1<sup>er</sup> mars 1956, CRIÉE UIPG n°8329, p. 6.

<sup>687</sup> Caisse de prévoyance du personnel enseignant de l'Instruction publique et des fonctionnaires de l'Administration du Canton de Genève.

<sup>688</sup> Remboursement sur 55 ans avec un taux d'intérêt à 4%.

<sup>689</sup> Cf. *Histoire de la CIA de 1929 à nos jours*, Genève, CIA, 2004, pp. 28-29, 55. A propos du développement de la politique d'investissement de la CIA dans l'immobilier, l'UIG évoque des opérations financières évoluant « à un rythme étourdissant » et elle rappelle les avantages dont bénéficient les fonctionnaires quant à « la préférence dans la location d'un logement sis dans un immeuble appartenant à la CIA » (Etienne Fiorina, *UIG. Rapport du président pour l'année 1954-1955*, Genève, 24 février 1955, CRIÉE UIPG n°8329, p. 6).

<sup>690</sup> *Histoire de la CIA de 1929 à nos jours*, Genève, CIA, 2004, pp. 53-55.

<sup>691</sup> Etienne Fiorina, *Rapport du président pour l'année 1955-1956*, Genève, 1<sup>er</sup> mars 1956, CRIÉE UIPG n°8329, p. 8.

Roller, décidée pour des raisons politiques suite au second projet de création d'une école moyenne unique (1946-1947). Alors que les enseignants primaires dictent et corrigent les travaux liés à la partie pédagogique de l'enquête<sup>692</sup>, ils ne prennent aucune part, regrette l'UIG, à leur élaboration<sup>693</sup>. L'Union est également tenue totalement à l'écart de l'enquête malgré ses demandes réitérées d'association<sup>694</sup> tout au long des trois années qu'elle dure<sup>695</sup>. La réduction des instituteurs au rôle de simples exécutants sur une question aussi centrale que l'orientation scolaire, dont ils sont alors les acteurs principaux dans les deux derniers degrés de la scolarité primaire, est très mal perçue par la corporation et elle démontre le rôle croissant des experts dans l'école primaire au détriment des enseignants.

Pour autant, cela ne décourage par l'UIG de faire des propositions pour l'amélioration de l'enseignement dont certaines aboutissent au moins partiellement. Ainsi, dès février 1947, elle dépose auprès du DIP un rapport « sur l'appréciation du comportement et des travaux scolaires » des élèves, qui en septembre de la même année bénéficie d'un essai d'application dans quelques écoles primaires du canton. Cependant, le projet est modifié par le DIP au point, selon l'UIG, d'en avoir « altéré l'esprit »<sup>696</sup>. En fait d'esprit, le projet de l'UIG vise notamment à faire que les notes scolaires ne servent « jamais aux autorités scolaires de moyen de contrôle du rendement scolaire » (seules les visites d'inspecteurs servent à ce contrôle) et qu'elles deviennent trimestrielles au lieu d'être mensuelles. Cette dernière demande a évidemment pour but de permettre une plus grande marge de manœuvre, et donc autonomie, de l'instituteur dans le suivi du programme, l'évaluation chiffrée du travail et de la conduite de ses élèves<sup>697</sup>.

Comme au lendemain de la Première Guerre mondiale, l'expérience traumatisante, mais indirecte, de la Seconde Guerre mondiale favorise, dans les milieux liés directement à l'éducation, les tendances appelant au renouvellement des finalités et plus encore des méthodes éducatives. Le congrès de la SPR de 1946 pose un premier jalon de ce mouvement avec la redéfinition partielle des finalités de l'école primaire en y introduisant de nouvelles dimensions sociales à caractère égalitaire, avec les limites que nous avons vues. Le congrès suivant (1950) est encore plus explicite puisqu'il porte sur « L'Éducation nouvelle et l'École publique ». Les débats reprennent une partie des finalités énoncées au congrès précédent au nom d'un nouvel « humanisme »<sup>698</sup>, telles que la défense de la démocratie contre le totalitarisme, auxquelles s'ajoutent maintenant une

---

<sup>692</sup> Encore que ce travail de correction résulte d'une concession du directeur de l'enseignement primaire à l'égard des demandes de l'UIG (UIG, *Procès-verbaux des assemblées*, Genève, 11 février 1948, CRIÉE Fonds UIPG n° 7628, p. 1).

<sup>693</sup> André Neuenschwander, *UIG. Rapport du président pour l'année 1948-1949*, Genève, 24 février 1949, CRIÉE UIPG n°8329, p. 3.

<sup>694</sup> André Neuenschwander, *UIG. Rapport du président pour l'année 1947-1948*, Genève, 26 février 1948, CRIÉE UIPG n°8329, p. 2.

<sup>695</sup> André Neuenschwander, *UIG. Rapport du président pour l'année 1949-1950*, Genève, 23 février 1950, CRIÉE UIPG n°8329, p. 3.

<sup>696</sup> André Neuenschwander, *UIG. Rapport du président pour l'année 1947-1948*, Genève, 26 février 1948, CRIÉE UIPG n°8329, p. 2.

<sup>697</sup> UIG, *Procès-verbaux des assemblées*, Genève, 18 décembre 1946, CRIÉE Fonds UIPG n° 7627 [non paginé] ; UIG, *Procès-verbaux des assemblées*, Genève, 29 janvier 1947, CRIÉE Fonds UIPG n° 7627 [non paginé].

<sup>698</sup> « L'éducation nouvelle est humaniste, spiritualiste et personnaliste », thèse n° 1 adoptée par l'assemblée du congrès (*Livret-souvenir du XXVII<sup>e</sup> congrès de la Société pédagogique romande*, Imprimerie Corbaz, Montreux, 1950, p. 106).

dénonciation du « matérialisme » et du « conformisme »<sup>699</sup>, et la nécessité de former des individus soucieux de l'intérêt collectif mais toujours critiques dans leur individualité (ou leur « autonomie »)<sup>700</sup>. Mais les discussions portent également sur les méthodes renouant ainsi explicitement avec le congrès de 1924 sur l'adaptation de l'École active à l'école primaire. En fait, la thématique est identique, bien que l'expression « éducation nouvelle » soit ici à la fois plus vague et plus générale parce que ne s'attachant pas uniquement aux méthodes pédagogiques.

Alors que les congrès de la SPR de 1920 et 1924 avaient suscité des débats et un vif intérêt auprès du corps enseignant primaire genevois, il en va tout autrement vingt-cinq ans plus tard. C'est ainsi que Samuel Roller, qui est certes instituteur et membre de l'UIG mais également très fortement lié à l'ISE<sup>701</sup>, on l'a vu, rédige seul le rapport genevois face au manque « d'enthousiasme » de ses collègues. Et si son rapport est adopté à l'unanimité par l'assemblée générale de l'UIG<sup>702</sup>, il est souligné que « l'éducation nouvelle [...] peut être introduite » dans l'école primaire « moyennant certaines conditions »<sup>703</sup>. Ces conditions sont énoncées lors du congrès de 1950. Elles demandent tout à la fois un bon niveau de formation des enseignants, une plus grande reconnaissance et participation de leur part aux décisions concernant l'école primaire, une amélioration des salaires, une plus grande souplesse des plans d'études et des systèmes d'évaluation – soit plus d'autonomie pour le maître dans son travail – et enfin plus de moyens matériels pour enseigner à des classes aux effectifs limités (25 élèves)<sup>704</sup>.

Sur la question centrale de savoir si les « postulats de l'éducation nouvelle » ont pénétré dans les écoles primaires publiques, le rapporteur neuchâtelois Adolphe Ischer, dont il faut noter qu'il n'est alors plus instituteur mais formateur d'enseignants primaires, donne une réponse positive sur la base des rapports des associations cantonales et du premier dépouillement d'un questionnaire portant sur les méthodes didactiques ou disciplinaires des maîtres de Suisse romande. 215 d'entre eux, parmi ceux signalés comme faisant des « essais », ont répondu<sup>705</sup>. Une conclusion avec laquelle les

---

<sup>699</sup> *Livret-souvenir du XXVII<sup>e</sup> congrès de la Société pédagogique romande*, Imprimerie Corbaz, Montreux, 1950, pp.45-46.

<sup>700</sup> Thèse n°2 modifiée puis acceptée par l'assemblée sur la proposition du genevois Samuel Roller : « L'éducation nouvelle vise à l'autonomie, à la libération et à l'engagement de l'être humain se mettant librement au service de la communauté. On prépare ainsi l'enfant : 1. à sa future activité d'homme quelle qu'elle soit ; 2. à prendre part, en citoyen et d'une manière active, à la vie de notre démocratie helvétique, afin de concourir, dans la mesure de ses moyens, à en orienter la destinée » (*Procès-verbal de la Assemblée générale du XXVII<sup>e</sup> congrès de la Société pédagogique romande*, Lausanne, 24-25 juin 1950, AIJRR congrès SPR, pp. 32-33).

<sup>701</sup> Ayant fait sa formation professionnelle d'instituteur à Neuchâtel, Samuel Roller repasse son brevet à Genève tout en obtenant un diplôme à l'IJRR en 1934. Il devient alors un des collaborateurs de Robert Dottrens à l'école expérimentale du Mail. Il est successivement assistant de Pierre Bovet et de Robert Dottrens au Laboratoire de pédagogie expérimentale, fondé par ce dernier en 1953. En 1952, il devient professeur à l'ISE (IJRR) et il passe trois ans plus tard son doctorat en philosophie, mention pédagogie, à la faculté des Lettres de l'Université de Genève.

<sup>702</sup> Le rapport de Samuel Roller a un ton « spiritualiste » prononcé et il fait explicitement le lien entre l'Éducation nouvelle et l'École active (méthodes). Pourtant certains membres font valoir leur désaccord sur le prétendu avilissement de l'enfant par l'usage de ce que Roller nomme l'« Éducation de contrainte », soit l'enseignement traditionnel (UIG, *Procès-verbaux des assemblées*, Genève, 26 octobre 1949, CRIÉE Fonds UIPG n° 7628, p. 2).

<sup>703</sup> André Neuenschwander, *UIG. Rapport du président pour l'année 1949-1950*, Genève, 23 février 1950, CRIÉE UIPG n°8329, p. 2.

<sup>704</sup> *Livret-souvenir du XXVII<sup>e</sup> congrès de la Société pédagogique romande*, Imprimerie Corbaz, Montreux, 1950, pp. 106-107.

<sup>705</sup> *Ibid.*, pp. 41-43. Puis il dresse une liste plus concrète de ses réalisations qu'il attribue à l'influence de l'École active et du congrès de la SPR de 1924.

membres de l'UIG tombent d'accord. Ce premier constat n'est bien évidemment qu'un moyen d'encourager à aller plus loin, à étendre ce processus de pénétration des postulat de l'« Education nouvelle » pour à la fois les généraliser et les approfondir. Une fois encore, le corps enseignant primaire genevois peut se reconnaître dans un tel projet, surtout qu'il est à la fois conditionné à un accroissement des moyens et présenté comme devant être le produit du pragmatisme contre tout ce qui est « irréalisable » ou « prématuré »<sup>706</sup>.

Hormis ces précautions, déterminantes cependant dans l'application d'une « nouvelle pédagogie » à l'école primaire, toute l'argumentation du rapport Ischer est imprégnée par la psychologie. Les références à des auteurs reconnus en psychologie (Claparède, Piaget, Rey, Wallon, etc.) sont légion au point de dépasser celles faites aux pédagogues de l'« Education nouvelle » (Ferrière, Bovet, Dewey, etc.)<sup>707</sup>. Le recours à la psychologie sert ici à fonder, et donc à légitimer, cette « nouvelle pédagogie » et ses méthodes didactiques. Convaincus de la supériorité de ces méthodes – ne sont-elles pas dorénavant démontrées scientifiquement ? –, Ischer va même jusqu'à dire, en se référant à Durkheim dans un contresens complet, que cette éducation nouvelle « s'est débarrassée des a priori sociologiques » et qu'en autonomisant la pédagogie de la volonté déclarée de préparer l'enfant à la société, comme dans l'« école traditionnelle », on l'y prépare d'autant mieux. L'idée d'une classe formant une petite communauté indépendante, qui n'est pas nouvelle chez les réformateurs de l'éducation dans cette première moitié de XX<sup>e</sup> siècle, montre, sous couvert d'humanisme, l'ambition de la formation d'un « homme total » sur tous les plans (intellectuel, manuel, physique) grâce à une forme scolaire permettant l'« éclosion de la spontanéité chez l'enfant et sa formation morale »<sup>708</sup> ; promesse de l'avènement dans un futur proche d'une société « de paix »<sup>709</sup> qui n'est jamais définie. La forme scolaire est alors réduite à l'adaptation d'une technique pédagogique toujours plus complexe aux caractéristiques biologiques du développement de l'enfant dans leur traduction psychologique au plan cognitif. L'école genevoise est d'ailleurs maintes fois citée pour son « souci de respecter les indications de la psychologie expérimentale »<sup>710</sup>.

La traduction de cette « nouvelle » éducation scolaire vise ainsi à substituer « une pédagogie de l'intérêt à une pédagogie de l'effort (qualifié d'effort à vide) »<sup>711</sup>, ce qui implique notamment l'adaptation du programme aux élèves<sup>712</sup>, et non plus l'inverse, ainsi qu'une redéfinition de la discipline scolaire. Sur ce dernier aspect justement, le rapport déploie une rhétorique déjà bien rôdée depuis les années 1920 sur la nécessité d'une « discipline librement consentie », « plus évoluée » et « plus humaine », favorisant

---

<sup>706</sup> *Livret-souvenir du XXVII<sup>e</sup> congrès de la Société pédagogique romande*, Imprimerie Corbaz, Montreux, 1950, p. 41. Adolphe Ischer tient dans son rapport une ligne que l'on peut qualifier de modérée et il la justifie par une analyse du congrès de la SPR de 1924, bien qu'il confesse, sous forme de regret, que les « suggestions pratiques » et « l'indécision » ont éludé « les questions théoriques » par la faute de l'extrême division des camps alors en présence (« traditionalisme exagéré » contre « intransigeance ») (*Livret-souvenir du XXVII<sup>e</sup> congrès de la Société pédagogique romande*, Imprimerie Corbaz, Montreux, 1950, p. 44).

<sup>707</sup> *Livret-souvenir du XXVII<sup>e</sup> congrès de la Société pédagogique romande*, Imprimerie Corbaz, Montreux, 1950, pp. 55-62.

<sup>708</sup> *Ibid.*, p. 62.

<sup>709</sup> *Ibid.*, p. 103.

<sup>710</sup> *Procès-verbal de l'Assemblée générale du XXVII<sup>e</sup> congrès de la Société pédagogique romande*, Lausanne, 24-25 juin 1950, AIJJR congrès SPR, p. 20.

<sup>711</sup> *Livret-souvenir du XXVII<sup>e</sup> congrès de la Société pédagogique romande*, Imprimerie Corbaz, Montreux, 1950, p. 58.

<sup>712</sup> *Ibid.*, pp. 58-59.

la formation morale à « l'auto-émulation, l'entraide » et la solidarité<sup>713</sup>. Cependant, ces assauts de libéralisme sur la discipline scolaire apparaissent comme d'autant plus souhaitables que la discipline n'est pas un problème dans l'enseignement. Dans son rapport, Adolphe Ischer lui-même laisse échapper ce constat :

Il arrive que les vieux, le soir, sous la tonnelle, évoquent leurs frasques de jeunesse : dénichages, brutalités, farces dont certains régents peu capables étaient les victimes et qui actuellement mèneraient leur auteur droit à l'Office des mineurs ; tricheries manifestes et éhontées ; refus de travail ; école buissonnière... toutes choses dont l'École publique ne donne plus guère aujourd'hui le spectacle, fort heureusement. [...] Si l'écolier actuel a des défauts, [...] *il adhère plus franchement à la règle scolaire*<sup>714</sup>.

Ses considérations morales sur le moindre formalisme des élèves de 1950 par rapport à ceux qui les ont précédés ne changent rien au constat. La tendance à l'assouplissement du rapport d'autorité entre l'élève et le maître a d'autant plus de chance d'être reçue favorablement que la situation disciplinaire est bonne. Les discours sur les causes affectives de l'indiscipline, voire de la « rébellion » de certains élèves à l'école primaire indiquent un renversement de leur perception chez les enseignants, largement initié par certains services de l'autorité scolaire. En effet à Genève, dès 1948, ces problèmes commencent à n'être plus lus sous l'angle moral mais selon des approches soit médicales, soit psychologiques, notamment sous l'influence du Service d'observation des écoles dirigé par Edouard Laravoire, ancien instituteur, inspecteur et membre influent de l'UIG. Cependant, ces cas sont considérés comme « anormaux » ou « inadaptés »<sup>715</sup> et limités en nombre, voire estimés en régression, ce qui est un autre indicateur de la force de la discipline scolaire à l'école primaire durant cette période. Mais ce renversement produit des discours officiels où les causes « objectives », généralement psychologiques (parfois psychanalytiques), assignées aux mauvais comportements (« indiscipline », « attitude réfractaire », « brutalité », « méchanceté » (sic)) tendent à déresponsabiliser l'élève de ses actes et à demander aux enseignants d'être à la fois « compréhensifs et fermes »<sup>716</sup>. Pour autant, il ne s'agit pas de tomber dans l'anarchie ou d'exclure les moyens de coercition externes concernant la discipline générale de l'école comme le rappellent les consignes officielles du DIP aux instituteurs<sup>717</sup> qui, d'ailleurs, ne se soucient guère de cette question.

---

<sup>713</sup> *Ibid.*, pp. 63-65.

<sup>714</sup> Souligné par nous ; *Ibid.*, 1950, p. 75.

<sup>715</sup> « L'enfant indiscipliné est la plupart du temps un enfant inadapté. Cette inadaptation aux exigences de la vie collective et de l'enseignement est due fort souvent à un sentiment d'insécurité. L'enfant ne se sent pas à l'aise au milieu de ses camarades, se croit dans un monde hostile, et cet état particulier de désaffection provoque les troubles les plus divers (Edouard Laravoire, « L'élève inadapté et le besoin de sécurité affective », *Bulletin officiel de l'enseignement primaire*, n° 106, novembre 1952, pp. 1-4).

<sup>716</sup> Edouard Laravoire, directeur du Service d'observation des écoles, « L'école et les enfants difficiles », *Bulletin officiel de l'enseignement primaire*, n° 98, novembre 1948, p. 15. En 1949, 172 cas sont recensés sur plus de 13'000 élèves que compte l'école primaire publique et les causes avancées de leur « inadaptation » sont principalement d'ordre sociologique bien qu'elles soient présentées sous un jour essentiellement psychologique et même finalement morale par Laravoire (« L'action en faveur des enfants difficiles », *Bulletin officiel de l'enseignement primaire*, n° 108, février 1955, pp. 8-9).

<sup>717</sup> « Le Département rappelle qu'une surveillance active doit être exercée durant les récréations. Une action préventive peut, dans une certaine mesure, empêcher des actes de violence et de nervosité. Lorsque les enfants se rendent compte que le surveillant est prêt à intervenir avec énergie, ils maîtrisent davantage leurs impulsions violentes, ils n'exposent plus leurs camarades au danger qui peut résulter de leur brusquerie ou de leur brutalité. La simple présence du maître dans le préau ne suffit donc pas. Le surveillant doit suivre attentivement les jeux et les mouvements des enfants et dans *tous* [souligné par

Cependant le changement de posture exigé du maître n'est qu'un des éléments d'une plus vaste redéfinition du métier qui s'opère alors et dont les thèses adoptées au congrès de la SPR de 1950 dessinent les contours. En effet, déjà lors de l'enquête préalable au rapport pour le congrès, ce sont les maîtres dont on dit qu'ils font des « expériences » qui sont invités à s'exprimer<sup>718</sup>. Leur donner la parole de manière privilégiée leur confère une distinction positive en même temps qu'il permet à Adolphe Ischer de fixer un idéal de la pratique professionnelle et de le légitimer comme étant la simple synthèse des réponses reçues. Ces pratiques se caractérisent par le « travail en équipe », l'« autonomie partielle des écoliers », le « contact avec les parents », les « techniques nouvelles », le « travail individualisé », l'« organisation et [le] plan de travail »<sup>719</sup>. Comme par enchantement, les pratiques décrites semblent correspondre aux attentes de l'Education nouvelle. Mais Adolphe Ischer n'a pas pris beaucoup de risques et il a su, peut-être d'ailleurs à son insu, créer un effet de prophétie auto-réalisante car le questionnaire envoyé suggère les réponses et on peut se douter qu'en s'adressant aux enseignants qui font des « expériences » ce sont ceux qui sont les plus proches de « l'Education nouvelle » qui y ont répondu massivement. Les « nouvelles » pratiques valorisées ici correspondent à l'affirmation d'un nouvel archétype de l'enseignant, celui de l'enseignant « expérimentateur », censé résoudre de lui-même l'opposition entre art et science en pédagogie. Ainsi, les thèses du congrès insistent sur la nécessité de développer les nouvelles spécificités scientifiques du métier, en accordant une place privilégiée à la psychologie, et dans une moindre mesure à la pédagogie expérimentale, spécifiquement dans la formation professionnelle<sup>720</sup>. Mais ces thèses sauvegardent en même temps, sous le vocable scientiste « d'expérience », un espace de pratiques légitimes propres, où les maîtres constituent un savoir-faire par la confrontation de « leurs expériences »<sup>721</sup>.

En y regardant de plus près, on constate que cet « art » pédagogique se réduit à la seule personnalité d'un maître<sup>722</sup> qui est, par ailleurs, exhorté à se référer de plus en plus aux progrès de la science « pour étayer son activité »<sup>723</sup>. En effet, « les pratiques éducatives de l'Ecole publique fixées par des siècles d'empirisme et de tradition »<sup>724</sup> sont rejetées, malgré certaines qualités indéniables, dit-on, parce qu'elles sont contraires à l'Education nouvelle, dont les fondements sont présentés comme scientifiques. Ce qui se joue fondamentalement dans ces discours, c'est la volonté de transformer la définition du métier en passant de l'enseignant-artisan (voire artiste), à l'enseignant-

---

nous] les cas où un accident est à craindre, intervenir sans retard » (*Bulletin officiel de l'enseignement primaire*, n° 104, novembre 1951, p. 11).

<sup>718</sup> *Livret-souvenir du XXVII<sup>e</sup> congrès de la Société pédagogique romande*, Imprimerie Corbaz, Montreux, 1950, p. 43.

<sup>719</sup> *Ibid.*, p. 83.

<sup>720</sup> Thèse 5.1 adoptée par l'assemblée (*Procès-verbal de la l'assemblée générale du XXVII<sup>e</sup> congrès de la Société pédagogique romande*, Lausanne, 24-25 juin 1950, AIJJR congrès SPR, p. 36).

<sup>721</sup> Thèse 5.5 adoptée par l'assemblée (*Procès-verbal de la l'assemblée générale du XXVII<sup>e</sup> congrès de la Société pédagogique romande*, Lausanne, 24-25 juin 1950, AIJJR congrès SPR, p. 36).

<sup>722</sup> Thèse, adoptée par l'assemblée : « V. Cette pénétration d'un nouvel esprit dans l'école publique est subordonnée : [...] 3. au rayonnement, à la personnalité des instituteurs, l'éducation étant un art autant qu'une science » (*Livret-souvenir du XXVII<sup>e</sup> congrès de la Société pédagogique romande*, Imprimerie Corbaz, Montreux, 1950, p. 106 ; *Procès-verbal de la l'assemblée générale du XXVII<sup>e</sup> congrès de la Société pédagogique romande*, Lausanne, 24-25 juin 1950, AIJJR congrès SPR, p. 36).

<sup>723</sup> *Livret-souvenir du XXVII<sup>e</sup> congrès de la Société pédagogique romande*, Imprimerie Corbaz, Montreux, 1950, p. 67.

<sup>724</sup> *Ibid.*, p. 102 ; *Procès-verbal de la l'assemblée générale du XXVII<sup>e</sup> congrès de la Société pédagogique romande*, Lausanne, 24-25 juin 1950, AIJJR congrès SPR, pp. 19-22.



technicien ou ingénieur. Mais pour que cette reconversion s'opère, il faut tôt ou tard briser la culture du métier, et pour cela la maîtrise de la formation professionnelle constitue un enjeu primordial aux yeux des réformateurs<sup>725</sup>. Si les thèses adoptées dans ce congrès d'enseignants satisfont aux aspirations d'une plus grande association des « représentations du corps enseignant » auprès des départements d'Instruction publique cantonaux, elles font totalement l'impasse sur une telle représentation dans la formation des enseignants, dont nous avons pourtant vu qu'elle constitue un enjeu essentiel pour la corporation à Genève depuis l'ouverture même des Etudes pédagogiques en 1928.

Cette perspective de transformation du métier d'instituteur circule avec insistance depuis des années dans les élites de l'éducation et donc partiellement dans le corps enseignant. Déjà, le congrès de la SPR de 1946 en avait donné une première définition, mais aux implications limitées :

D'une façon générale, le maître doit être un observateur. Il faut qu'il s'attache le plus étroitement possible à connaître chacun de ses élèves. C'est la condition primordiale de tout enseignement comme de toute éducation. Il doit même être un *expérimentateur*<sup>726</sup>, selon Binet, c'est-à-dire être capable d'appliquer les plus courantes méthodes d'investigation psychologique et d'en analyser les résultats, il faut qu'il puisse déceler la fatigue, les troubles pathologiques, les déficiences des organes sensoriels<sup>727</sup>.

Ces instruments scientifiques servent d'appoints techniques et sont donc au service de l'enseignant, mais n'impliquent pas un changement complet de pratique pédagogique. D'ailleurs, la dixième thèse de ce même congrès affirmait l'autonomie du travail pédagogique de l'instituteur en déclarant que « le rôle des maîtres dans la création des moyens d'enseignement doit être prépondérant »<sup>728</sup>.

L'offensive « modernisatrice » du métier vient encore une fois des milieux de l'Education nouvelle et, à Genève, de l'ISE. Ainsi, Robert Dottrens lors d'une conférence à Lyon en 1947, exprime avec la force de la dénonciation ses idées sur « la modernisation » par la science de la technique du métier d'instituteur :

Nous sommes les seuls à ignorer ces trois exigences fondamentales du travail contemporain : l'organisation rationnelle ; le contrôle du rendement ; la recherche et l'invention qui conditionnent le progrès technique, même dans les carrières libérales (architecte, ingénieur, médecin, chimiste, etc.)<sup>729</sup>.

Sa vision de l'instituteur se résume ici à celle d'un technicien, d'un ingénieur de l'éducation. Si cette appellation socialement valorisante permet d'assimiler explicitement le métier d'enseignant au prestige des carrières libérales qui restent encore un idéal de statut dans l'inconscient collectif de la corporation à Genève, elle brouille cependant les pistes en mélangeant la nécessité rigoureuse de la pratique scientifique (expérience) et le savoir-faire de l'artisan, voire de l'artiste. Pourtant cette concession faite à la pratique du

---

<sup>725</sup> « La réforme des études pédagogiques doit précéder la réforme scolaire afin que celle-ci soit servie par de bons ouvriers », affirme alors Adolphe Ischer dans son rapport (*Livret-souvenir du XXVII<sup>e</sup> congrès de la Société pédagogique romande*, Imprimerie Corbaz, Montreux, 1950, p. 71).

<sup>726</sup> Souligné par nous.

<sup>727</sup> *XXVI<sup>e</sup> congrès de la Société pédagogique de la Suisse romande*, Delémont, Imprimerie centrale, 1946, p. 117.

<sup>728</sup> *Ibid.*, p. 126.

<sup>729</sup> Robert Dottrens, « Conférence à la Bourse du travail de Lyon », Lyon, 4 juin 1947, AUG 1984/20/C.5.3.

métier n'est que temporaire parce qu'elle dissimule, à l'instar des conclusions du congrès de la SPR de 1950, une autre logique qui configure une transaction sociale d'un autre ordre. Quand Robert Dottrens essaye de toutes ses forces de convaincre les enseignants primaires de participer à son projet d'en faire des « techniciens » de l'éducation, c'est un « marché » implicite sur le statut du métier qu'il leur propose : en échange de la modernisation du métier, et donc de l'accroissement de son prestige social, les enseignants primaires doivent à la fois abandonner l'essentiel de leur culture professionnelle et s'acculturer à ce qui est en train de devenir les sciences de l'éducation. Or le prix à payer pour la corporation est très lourd puisqu'il s'agit d'abandonner à d'autres, aux experts et aux scientifiques de l'éducation, toute compétence sur la définition du métier. En revanche, les « théoriciens » de l'éducation ont tout à y gagner tant matériellement que symboliquement en se rendant ainsi indispensables à la profession et à l'Etat. Les Etudes pédagogiques constituent la première étape aboutie, mais intermédiaire, de ce processus, en instituant une dimension académique à la formation professionnelle du corps enseignant primaire dès la fin des années 1920.

Il est cependant difficile d'estimer quel est l'impact de ces discours sur le corps enseignant et, dans quelle mesure, il en perçoit les enjeux. Au congrès, les enseignants primaires genevois sont peu nombreux. Si l'UIG dit adhérer aux thèses votées et accepte de passer à « leur réalisation », qu'elle juge par ailleurs déjà acquise à Genève<sup>730</sup> au plan des méthodes pédagogiques, elle reste avant tout préoccupée par d'autres questions, notamment celle de « la plus importante [...] représentation du corps enseignant dans les commissions d'études nommées par les départements »<sup>731</sup>. Sur le plan local cependant, le syndicat des instituteurs se défend et revendique clairement une plus grande place dans la reproduction du corps professionnel, ce qui démontre que si les enjeux ne sont pas totalement explicites, ils ne sont pourtant pas ignorés par les instituteurs. En revanche, toute entière occupée par les questions relatives au poids du corps professionnel dans la structure de l'école primaire, l'Union élude les questions méthodologiques relatives aux débats du congrès de la SPR de 1950.

Pourtant, deux d'entre elles, relatives à l'enseignement du français, sont d'une brûlante actualité à Genève en ce début des années 1950. En effet, tout comme dans les années trente, des critiques extérieures à l'école primaire issues des milieux patronaux alliées à d'autres venues de l'enseignement secondaire remettent en question la qualité de l'apprentissage du français à l'école primaire. Les premiers s'en plaignent dans le cadre de l'apprentissage dual (école et entreprise) et les seconds disent devoir refaire des enseignements relevant de l'enseignement primaire. Si l'orthographe reste le point lancinant de l'enseignement du français, en bonne partie parce que nous avons vu en quoi sa maîtrise atteste d'autres qualités (notamment le sens de l'effort) que celle du maniement correct de la langue écrite, ce sont alors deux méthodes qui sont largement discutées jusqu'au plus haut niveau politique : l'écriture script et la lecture globale. Le fait que ces questions de nature strictement pédagogique soient en débat sur le plan politique, et peut-être vécues de manière beaucoup plus conflictuelle que sur le terrain de l'école même, indique à la fois qu'elles véhiculent des enjeux les dépassant et des évolutions essentielles quant aux relations entre le système d'enseignement et la société.

La fin de l'hiver 1949 voit la première attaque portée au législatif (Grand Conseil) par le radical Pierre Jaccoud sur l'enseignement de l'écriture script en particulier, et sur

---

<sup>730</sup> UIG, *Procès-verbaux des assemblées*, Genève, 31 janvier 1951, CRIÉE Fonds UIPG n° 7628, p. 2.

<sup>731</sup> Roger Nussbaum, *UIG. Rapport du président pour l'année 1950-1951*, Genève, 22 février 1951, CRIÉE UIPG n°8329, p. 2.

« certaines méthodes nouvelles », dans le cadre de « l'affaire Dottrens »<sup>732</sup>. La réponse du conseiller d'Etat conservateur Albert Picot à cette interpellation dévoile les deux enjeux du débat sur les méthodes. Si, comme vu précédemment, le conseiller d'Etat est raisonnablement acquis au caractère scientifique de la pédagogie, et avant tout aux apports de la psychologie expérimentale, il s'en tient à une ligne moyenne alors dominante en faveur d'une conception de la pratique d'enseignement entre « science » et « art ». Pour autant, dans ce cas, il défend les méthodes introduites, telles que les fiches remplaçant partiellement les manuels et servant principalement à faire progresser l'individualisation du travail scolaire, mais à la condition qu'elles fassent la preuve de leur efficacité et qu'elles ne se confondent pas avec celles de l'enseignement secondaire<sup>733</sup>.

Quelques mois plus tard, un autre député, chrétien-social celui-là, interpelle à nouveau le conseiller d'Etat en charge du DIP sur les méthodes d'enseignement, principalement pour le français et accessoirement pour les mathématiques. Ses demandes de précision, comprenant des éléments de critique, portent sur l'écriture script, ainsi que sur la lecture globale et l'usage de la mémorisation. Bien que plus modérée que celle de Jaccoud, cette intervention d'Emile Dupont s'en prend à l'idée que l'« on veuille faire de la science pédagogique une science absolue » et défend un pragmatisme du rendement des apprentissages liés à une finalité présentée comme prioritaire et socialement indispensable, à savoir la maîtrise de la langue française (le « bien écrire » et le « bien parler »). La critique plus générale du député chrétien-social est que l'usage des nouvelles méthodes est « dominé par la crainte de l'effort »<sup>734</sup>. Toujours fidèle à sa ligne, le conservateur Albert Picot rappelle dans sa réponse que le DIP repousse toute « expériences exagérées », y compris à l'école d'application du Mail pourtant créée pour cet objectif, et que « l'école publique doit pratiquer la méthode la plus sûre »<sup>735</sup>. Défendant l'idée de la neutralité idéologique des méthodes scientifiques, dont « la principale arme est, pour lui, la psychologie » (avec un peu de linguistique), le conseiller d'Etat en charge du DIP évoque encore une fois les qualités éprouvées de certaines composantes de la méthode « active »<sup>736</sup> qui, par « un enseignement concret, parallèle à l'enseignement abstrait, a permis de développer beaucoup plus les dons d'observation et de raisonnement de l'enfant ». Il les voit comme des méthodes où l'« on fait beaucoup plus directement appel aux intérêts, aux souvenirs et aux observations de l'élève »<sup>737</sup>. L'« art » pédagogique relevant alors « de l'ordre pragmatique et moral »<sup>738</sup> dans la formation du caractère de chaque génération. Tandis que le conseiller d'Etat conservateur minimise l'ampleur du recours à la méthode globale pour l'apprentissage de la lecture et qu'il soutient l'écriture script pour ses vertus intrinsèques faites « d'ordre et de discipline »<sup>739</sup>, son discours montre que ce qui fait en réalité problème dans tout cela, c'est la destination des élèves au sortir de l'école primaire. Si « certains commerçants et industriels » se plaignent du mauvais niveau de maîtrise de la langue de leurs apprentis, c'est parce qu'ils ont achevé leur scolarité obligatoire au degré primaire, plaide le conseiller d'Etat en charge du DIP<sup>740</sup>. Mais il rappelle qu'à l'heure actuelle, la

---

<sup>732</sup> MGC, 26 février 1949, p. 318.

<sup>733</sup> *Ibid.*, pp. 322-323.

<sup>734</sup> MGC, 18 juin 1949, pp. 824-827.

<sup>735</sup> MGC, 10 septembre 1949, p. 1118.

<sup>736</sup> *Ibid.*, p. 1108.

<sup>737</sup> *Ibid.*, p. 1111.

<sup>738</sup> *Ibid.*, p. 1110.

<sup>739</sup> *Ibid.*, p. 1119.

<sup>740</sup> Quelques mois plus tard, Samuel Roller utilise les mêmes arguments pour contrer les récriminations de la Société des maîtres imprimeurs qui « a accusé l'école [obligatoire] de mal préparer les élèves » suite aux

majorité des élèves sortent de l'école obligatoire via le secondaire inférieur, devenu effectivement la voie normale de la fin de la scolarité obligatoire<sup>741</sup>. Et c'est cette fréquentation des écoles secondaires inférieures par un nombre plus important d'élèves qui compromet sérieusement le maintien de l'écriture script et milite pour l'adoption d'une « écriture liée plus rapide » à exécuter<sup>742</sup>, dont Albert Picot annonce l'introduction dans les derniers degrés de l'école primaire (5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup>). En effet, c'est l'augmentation du rythme et des exigences de travail qui constitue l'une des principales difficultés du passage du primaire au secondaire inférieur<sup>743</sup>. Cependant, ce n'est qu'à partir de septembre 1951 que les consignes officielles demandent de passer de l'écriture script à l'écriture liée pour les 6<sup>e</sup> et 7<sup>e</sup> années primaires<sup>744</sup>, l'introduction de l'écriture liée en 5<sup>e</sup> étant repoussée au 2<sup>ème</sup> semestre<sup>745</sup>.

Deux ans plus tard, c'est à nouveau le député radical Pierre Jaccoud qui rompt une lance sur l'enseignement de la langue française à l'école primaire. Dans une seconde interpellation, il décrit un enseignement primaire « hanté par la théorie » et aux mains des « doctrinaires »<sup>746</sup>. Un posture qui sied à l'UIG, qui le fait savoir<sup>747</sup>, d'autant plus que le député radical formule expressément la demande que le « département fasse largement appel à la collaboration des instituteurs et institutrices » pour l'élaboration du programme<sup>748</sup>. Quant à l'orthographe, là également, certains arguments du député radical portent effectivement sur la maîtrise technique de la langue, mais le plus important à ses yeux, semble-t-il, c'est que l'école primaire est envahie « par la pédagogie du moindre effort »<sup>749</sup>. Or, « le sens du travail » et celui « de l'effort » apparaissent très importants à cultiver dès l'école primaire car ils sont nécessaires pour permettre

---

examens d'entrée en apprentissage qu'elle a fait passer. Comme après vérification, il s'avère que ces élèves viennent pour la plupart des « classes de fin de scolarité » primaire, Samuel Roller estime que vu leur niveau scolaire « médiocre » depuis des années, leur échec est « normal » et que « l'école n'y est pour rien » (UIG, *Procès-verbaux des assemblées*, Genève, 31 janvier 1951, CRIÉE Fonds UIPG n° 7628, p. 2).

<sup>741</sup> « Dans ce canton, où l'enseignement secondaire est largement ouvert, c'est la majorité qui entre ainsi dans les écoles secondaires inférieures. Pour obtenir, cet accès, il faut avoir eu des notes primaires suffisantes ou réussir les examens d'admission au secondaire. Les élèves qui restent à l'école primaire dans les classes urbaines ou rurales représentent une minorité. Au 9<sup>ème</sup> degré, on trouve 813 élèves dans les écoles secondaires [82%], et 177 dans les classes primaires [18%]. Au 8<sup>ème</sup> degré, on compte 1'115 élèves dans les écoles secondaires [57%], et 835 dans les écoles primaires [43%] » (*MGC*, 10 septembre 1949, p. 1113). Il faut cependant manier ces chiffres avec une certaine prudence. En effet, si le taux de scolarisation dans le secondaire inférieur en 9<sup>ème</sup> année est plus fort qu'au primaire cela est dû au fait qu'à cette époque une majorité des élèves accumulent un à deux ans de retard durant la scolarité obligatoire. Ainsi, les élèves présents en 9<sup>ème</sup> année ont déjà été plus sélectionnés que ceux de 8<sup>ème</sup> année. Les autres, soit environ deux tiers, sont sortis de la scolarité obligatoire à leurs 15 ans sans avoir achevé leurs neuf degrés de scolarité obligatoire (sur ces questions cf. infra partie III, chapitre 11).

<sup>742</sup> *MGC*, 10 septembre 1949, p. 1119.

<sup>743</sup> Par ailleurs, une enquête réalisée en 1949 par l'Association des commis de Genève qui dénombre le rejet par 75% des interrogés de l'écriture script et qui a été transmise au DIP a, semble-t-il, favorisé l'idée d'introduire l'écriture liée en 6<sup>e</sup> année dès la rentrée scolaire de la même année (Samuel Roller, « Un questionnaire relatif au programme d'enseignement primaire », *Educateur et bulletin corporatif*, 28 août 1954, p. 748).

<sup>744</sup> Alors que le DIP étudie à l'interne depuis 1949 « la façon de préparer les maîtres et les maîtresses des degrés supérieurs de l'école primaire à l'enseignement de l'écriture liée » (UIG, *Procès-verbaux des assemblées*, Genève, 19 mai 1949, CRIÉE Fonds UIPG n° 7628, p. 1).

<sup>745</sup> *Bulletin officiel de l'enseignement primaire*, n° 103, juin 1951, p. 17.

<sup>746</sup> *MGC*, 2 juin 1951, pp. 596-597.

<sup>747</sup> « Le comité de l'UIG conscient d'exprimer l'opinion du corps enseignant masculin genevois, remercie M. Jaccoud de son interpellation et de l'intérêt qu'il porte à notre école populaire » (*MGC*, 6 juillet 1951, p. 802).

<sup>748</sup> *MGC*, 2 juin 1951, p. 599.

<sup>749</sup> *MGC*, 2 juin 1951, p. 598.

l'adaptation des élèves aux exigences d'un enseignement secondaire inférieur dont certains maîtres se plaignent par ailleurs du manque « d'amour spontané de l'étude » dont feraient preuve les élèves<sup>750</sup>.

Dans sa réponse, le conseiller d'Etat chargé du DIP, le conservateur Albert Picot, réfute les différents arguments du député radical, mais ce qui constitue en définitive le cœur de son propos c'est bien la question alors toujours plus lancinante du passage du primaire au secondaire inférieur par un toujours plus grand nombre d'élèves. Le conseiller d'Etat estime malgré tout que de ce côté tout va correctement, puisque le programme de l'enseignement primaire de 1942 a été approuvé par les écoles secondaires<sup>751</sup> et que, si problème il y a, c'est parce que « l'enseignement secondaire reçoit une proportion d'éléments plus faibles plus forte qu'autrefois »<sup>752</sup>. Cependant, il n'a pas d'autre réponse à donner à cette question. C'est dans cette brèche que s'engouffre le radical Pierre Jaccoud pour mettre en exergue ce qu'il qualifie désormais comme le « malaise au sein de notre population à l'endroit de notre instruction publique »<sup>753</sup>. En reprenant *in extenso* les arguments de son interpellation sur les méthodes, la faible préparation au travail (effort) et les lacunes des élèves de l'enseignement primaire, Jaccoud met le doigt sur un problème croissant qui trouve un large écho chez les enseignants, à savoir le manque de coordination entre les divers ordres d'enseignement ; et d'en appeler avec insistance « à la collaboration directe des instituteurs et des institutrices à l'élaboration des plans d'études, à la rédaction des manuels, à l'établissements des épreuves scolaires, etc. »<sup>754</sup>.

En faisant la part de la rhétorique propre au débat politique, force est de reconnaître que les propos des députés Dupont et Jaccoud reçoivent un écho largement favorable auprès de l'UIG et du corps enseignant primaire en général. En effet, les instituteurs se montrent également hostiles à la méthode de la lecture globale<sup>755</sup> qui, bien que n'ayant été appliquée que dans quelques classes<sup>756</sup>, est finalement interdite en 1955<sup>757</sup>, et ils sont également favorables à la limitation de l'usage de l'écriture script au degré inférieur de

---

<sup>750</sup> Jean-Paul Extermann, directeur du Collège moderne, « Rapport pour l'année 1948-1949 », cité par le député radical Jaccoud in *MGC*, 2 juin 1951, p. 601.

<sup>751</sup> *MGC*, 6 juillet 1951, pp. 775, 791.

<sup>752</sup> *Ibid.*, p. 773.

<sup>753</sup> *Ibid.*, p. 792.

<sup>754</sup> *Ibid.*, p. 801.

<sup>755</sup> Cf. Charles Pellet, Adrien Kuhne, Ulysse Magnenat et Jean Eigenmann, *La tête des nôtres*, cinquantième anniversaire de l'Union des Instituteurs Genevois, Genève, 31 mai 1956, CRIÉE Fonds UIPG n°7636, pp. 26-27.

<sup>756</sup> Au printemps 1954, « 10 classes enseignent [...] la lecture par la méthode globale » (G. Basset, inspecteur des écoles primaires, note à René Jotterand, directeur de l'enseignement primaire, Genève, 11 mai 1954, AEG DIP 1985 va 5.3.770). Il semble en outre que l'importation de la méthode globale de lecture dans l'enseignement primaire soit en partie le produit de la réorganisation des degrés de l'école primaire en 1945. En effet, les maîtresses enfantines de 2<sup>ème</sup> enfantine, première classe de l'enseignement obligatoire, passent à cette date dans l'enseignement primaire et se voient confier les nouvelles 1<sup>ère</sup> et 2<sup>e</sup> primaires (anciennes 1<sup>ère</sup>). Or, la directrice des écoles enfantines de l'époque, Maria Passello, leur impose la lecture globale qui est réprouvée par les instituteurs et institutrices : « le personnel de l'enseignement primaire est jugé fort peu disposé à appliquer cette malheureuse méthode », signale alors le député Indépendant (chrétien social) Laurencet au Grand Conseil (*MGC*, 1945, p. 504). A noter que ladite inspectrice est l'épouse de Paul Passello, instituteur et membre du comité de l'UIPG en 1937, qui donne des cours de psychologie et de pédagogie des arriérés entre 1935 et 1936 à l'Institut des Sciences de l'Education (ISE) où l'on trouve des tenants de la méthode de la lecture globale dont principalement Robert Dottrens (cf. les programmes semestriels de l'Institut, AIJRR FG.D.2.).

<sup>757</sup> Cf. Robert Dottrens, *L'école expérimentale du mail*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, 1971, p. 28.

l'école primaire, et non au degré moyen, chose finalement acquise en 1955<sup>758</sup>. La valorisation des instituteurs pour ce qui regarde la conception des méthodes d'éducation, la formation professionnelle (en faveur de moins de « théorie »), les moyens d'enseignement (manuels) et les programmes constitue également des propositions auxquelles la corporation est particulièrement sensible dans cette période<sup>759</sup>. En revanche, sur le plan proprement pédagogique, c'est la révision du programme et les rapports avec l'autorité scolaire, plus que la question des méthodes elles-mêmes, qui intéressent l'UIG.

Ces deux questions apparaissent prioritaires à une UIG préoccupée par la « revalorisation » du métier. Si bien que les prolongements des congrès de 1946 et de 1950, dans leur tentative de redéfinir l'école primaire en bonne partie selon les vues des réformateurs de l'Education nouvelle, passent totalement au second plan. D'ailleurs, cette relégation est d'une certaine manière commode car elle évite toute confrontation interne des enseignants primaires sur la question des méthodes et elle préserve ainsi le consensus à la fois sur le principe de la nécessaire réforme de cette école et sur l'adhésion à des valeurs larges. Au demeurant, on notera que Samuel Roller, qui est tout à la fois un membre très actif de l'UIG et un enseignant de l'ISE acquis à la « science » pédagogique<sup>760</sup>, est régulièrement mis en minorité dans les assemblées de l'Union des années 1950 quand il s'agit de décisions ayant pour résultat de conflits avec l'autorité scolaire ou avec les « experts ». Ainsi, sa proposition de lier la question du programme, qui est alors brûlante à l'Union, avec celle de l'« Education nouvelle » comme thématique du prochain congrès de la SPR de 1954 est largement repoussée par l'assemblée de l'UIG. Sa seconde proposition qui est que le congrès de 1958 porte sur l'Ecole active connaît un sort identique<sup>761</sup>.

Cet intérêt pour la redéfinition du programme n'est cependant pas surprenant car celui-ci constitue un enjeu crucial pour le degré d'autonomie du corps enseignant dans sa pratique professionnelle quotidienne. En effet, le contenu du programme contraint fortement le travail du maître. Depuis le début du XX<sup>e</sup> siècle, ces plaintes quant à la « surcharge » du travail scolaire occasionnée par la nécessité du respect du plan d'études à respecter sont récurrentes à l'UIG. Dans le travail quotidien, le programme est ainsi souvent vécu sous le double mode de la contrainte symbolique et réelle par les instituteurs. Pour le corps enseignant imprimer sa marque sur le plan d'études, c'est à la fois faire la démonstration d'une certaine force et participer à l'établissement d'un élément structurant de la pratique pédagogique. Cette participation, si elle a lieu, se

---

<sup>758</sup> « Notre position a été la suivante : en principe, nous sommes opposés à un changement d'écriture en cours de scolarité. Mais, pratiquement, puisque le Département estime que deux types d'écriture doivent être enseignés, nous souhaitons que le passage d'un type à l'autre se fasse plus tôt » (Roger Nussbaum, *UIG. Rapport du président pour l'année 1952-1953*, Genève, 26 février 1953, CRIÉE UIPG n°8329, p. 4). En 1955, l'introduction de l'écriture liée est confiée à un maître de dessin de l'enseignement secondaire inférieur (Collège moderne) pour aider à sa généralisation dès le début de la 3<sup>e</sup> primaire (Etienne Fiorina, *Rapport du président pour l'année 1955-1956*, Genève, 1<sup>er</sup> mars 1956, CRIÉE UIPG n°8329, p. 6). Le fait que ce soit un enseignant du secondaire qui soit chargé de cette tâche illustre bien le fait que l'apprentissage de la liée est dû aux nécessités de cet ordre d'enseignement. Un besoin déjà perçu des années auparavant par Robert Dottrens (1946) pour qui, « c'est la tâche de l'enseignement secondaire inférieur de se préoccuper de le résoudre » et non pas celle de l'école primaire (Robert Dottrens, *L'école expérimentale du mail*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, 1971, p. 38).

<sup>759</sup> UIG, *Procès-verbaux des assemblées*, Genève, 26 septembre 1951, CRIÉE Fonds UIPG n° 7628, pp. 1-4.

<sup>760</sup> Peu après, il devient d'ailleurs l'assistant de Robert Dottrens au Laboratoire de pédagogie expérimentale de l'ISE.

<sup>761</sup> UIG, *Procès-verbaux des assemblées*, Genève, 11 juin 1952, CRIÉE Fonds UIPG n° 7628, p. 2.

traduit pour le corps enseignant primaire par un gain d'autonomie, une reconnaissance d'expertise et un signe de pouvoir.

Or, au lendemain de la Seconde Guerre mondiale, la question du programme devient toujours plus interdépendante de celle du raccordement entre l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire. Ce problème, parce qu'il est considéré comme tel, est soulevé dès 1949 sur proposition de l'UIG<sup>762</sup> au sein de la Fédération du corps enseignant genevois (FCEG), qui regroupe les associations de l'enseignement primaire, infantin et secondaire. Sur cette question du programme, l'UIG organise une commission d'étude interne<sup>763</sup> en même temps elle demande sa révision en prenant appui sur les conclusions du congrès de la SPR 1950 qui, « à la lumière des acquisitions récentes de la psychologie et de la pédagogie », exige « la simplification de ces plans »<sup>764</sup>. A l'automne 1950, l'UIG décide même de faire réaliser un sondage à l'aide d'un questionnaire, en s'entourant de « spécialistes » de ce type d'enquêtes, pour prendre l'avis de l'opinion publique afin « d'établir la liste des notions indispensables qui figureront au plan d'études et de définir l'esprit de notre enseignement »<sup>765</sup>. Cette idée, sorte d'« appel au peuple », sert visiblement deux objectifs complémentaires de la corporation : d'une part, se donner une légitimité supplémentaire dans les futures tractations sur le programme<sup>766</sup> face à un conseiller d'Etat qui réduit au strict minimum la participation du corps enseignant aux affaires de l'école primaire et, d'autre part, s'enquérir de l'avis de la population sur l'état et le travail effectué par cette école. Les difficultés techniques et financières rencontrées dans ce projet de sondage l'amincissent au fil des années. Dès 1951, il faut renoncer à la méthode de l'interview trop longue et très coûteuse pour un sondage initialement prévu auprès de 2'000 personnes<sup>767</sup>. Puis en 1952, se retrouvant sans véritable appui financier, la commission de l'UIG doit se rabattre sur les « possibilités d'une enquête par la presse »<sup>768</sup>.

Finalement, le questionnaire est publié par voie de presse<sup>769</sup> à l'automne 1953 et obtient un succès certain puisqu'au début janvier 1954 plus de 1'200 formulaires remplis sont rentrés. Grâce à l'appui gracieux du Bureau cantonal de statistiques, les résultats sont traités informatiquement<sup>770</sup>. Visiblement très fière de sa réalisation, en dépit de la nette réduction des ambitions affichées initialement, l'UIG n'accepte pas les critiques qui lui sont adressées à propos du caractère peu représentatif de ce sondage dont elle justifie les résultats en opposant à ses détracteurs à la fois le nombre important de réponses reçues et la démarche volontaire<sup>771</sup>. Les classes favorisées sont surreprésentées

---

<sup>762</sup> André Neuenschwander, *UIG. Rapport du président pour l'année 1949-1950*, Genève, 23 février 1950, CRIÉE UIPG n°8329, p. 3.

<sup>763</sup> UIG, *Procès-verbaux des assemblées*, Genève, 8 février 1950, CRIÉE Fonds UIPG n° 7628, p. 2.

<sup>764</sup> Roger Nussbaum, *UIG. Rapport du président pour l'année 1950-1951*, Genève, 22 février 1951, CRIÉE UIPG n°8329, p. 2.

<sup>765</sup> *Ibidem*.

<sup>766</sup> UIG, *Procès-verbaux des assemblées*, Genève, 6 février 1952, CRIÉE Fonds UIPG n° 7628, p. 2.

<sup>767</sup> Samuel Roller, « Un questionnaire relatif au programme d'enseignement primaire », *Educateur et bulletin corporatif*, 28 août 1954, p. 727.

<sup>768</sup> Roger Nussbaum, *UIG. Rapport du président pour l'année 1952-1953*, Genève, 26 février 1953, CRIÉE UIPG n°8329, p. 2.

<sup>769</sup> *Tribune de Genève*, 22 octobre 1953.

<sup>770</sup> Etienne Fiorina, *UIG. Rapport du président pour l'année 1953-1954*, Genève, 25 février 1954, CRIÉE UIPG n°8329, p. 2.

<sup>771</sup> Etienne Fiorina, *UIG. Rapport du président pour l'année 1954-1955*, Genève, 24 février 1955, CRIÉE UIPG n°8329, p. 2.

dans les réponses<sup>772</sup>, ce qui explique notamment que, parmi les finalités assignées à l'école primaire, le caractère pratique de l'enseignement, comme préparation au « métier », arrive loin derrière l'enseignement d'une « culture générale » et la « formation du caractère »<sup>773</sup>, qui sont, eux, plébiscités. Malgré ce manque évident de représentativité de l'échantillon, quelques tendances intéressantes sont à relever. La première concerne la confiance massive qui est accordée à l'institution scolaire par les sondés. En effet, non seulement il n'y a a priori aucune réponse hostile à l'école primaire et près de 9 sondés sur 10 estiment qu'elle doit assumer vis-à-vis des enfants qui lui sont confiés<sup>774</sup>, outre l'instruction, une tâche d'éducation, notamment pour ce qui est de la « politesse », de « la discipline » mais aussi de « l'entraide ».

Sur les méthodes, les avis exprimés se montrent clairement défavorables à la lecture globale et à l'écriture script<sup>775</sup>. Sans surprise également, l'orthographe bénéficie d'une considération unanime (99%) qui fait lucidement dire à Samuel Roller, le rapporteur, que « cette branche jouit d'une très grande faveur », à égalité avec l'arithmétique et avant même la composition, parce qu'« elle est un critère d'instruction, voire de culture » et une « marque d'un travail de qualité » ainsi qu'un « signe de docilité » sociale<sup>776</sup>. Malgré la réprobation de certains résultats qui s'exprime avec force dans le commentaire du rapporteur<sup>777</sup>, on peut constater une fois encore la valeur sociale très importante attachée à la maîtrise de l'orthographe comprise comme un mode fort de distinction socioscolaire. Si les résultats corroborent largement l'avis de l'UIG sur la place à donner, voire à accroître, pour les enseignements fondamentaux que sont la langue française et l'arithmétique<sup>778</sup>, la relativement faible reconnaissance de l'éducation physique et artistique (dessin, musique) de la part des sondés marque un décalage avec l'opinion dominante chez les instituteurs pour qui ces matières qui relèvent davantage de l'éducation que de l'instruction sont également importantes<sup>779</sup>.

Indéniablement, l'effet de légitimation du questionnaire porte à plein pour l'UIG. Cependant, il apparaît plus compliqué de le faire fructifier dans le dispositif très lourd mis en place par le DIP pour organiser la refonte du plan d'études de l'enseignement primaire et infantin, et qui donne cette fois une large représentation au corps enseignant primaire<sup>780</sup>. Il n'est pas impossible néanmoins que la publication des résultats de

---

<sup>772</sup> Les cadres supérieurs ou dirigeants et les professions libérales sont largement surreprésentés (18%) alors que les ouvriers et les employés subalternes sont, eux, sous-représentés (16%). En revanche, les employés sont fortement représentés (32%), ce qui semble confirmer que l'école et la réussite scolaire deviennent un enjeu social pour cette catégorie socioprofessionnelle. La deuxième catégorie importante est malheureusement indistincte socialement car désignée comme celle des « mères de famille » (23%) (Samuel Roller, « Un questionnaire relatif au programme d'enseignement primaire », *Educateur et bulletin corporatif*, 28 août 1954, p. 738).

<sup>773</sup> Samuel Roller, « Un questionnaire relatif au programme d'enseignement primaire », *Educateur et bulletin corporatif*, 28 août 1954, p. 739.

<sup>774</sup> *Ibid.*, pp. 738-739, 742.

<sup>775</sup> *Ibid.*, pp. 745-746, 748.

<sup>776</sup> *Ibid.*, p. 750.

<sup>777</sup> Roller fustige ainsi « l'esprit conformiste » dont font état les réponses qui privilégient à son avis, une « école intellectualiste » ou « abstraite », c'est-à-dire, pour un réformateur comme lui, une école « traditionnelle » (Samuel Roller, « Un questionnaire relatif au programme d'enseignement primaire », *Educateur et bulletin corporatif*, 28 août 1954, pp. 754-755).

<sup>778</sup> Etienne Fiorina, *UIG. Rapport du président pour l'année 1954-1955*, Genève, 24 février 1955, CRIÉE UIPG n°8329, pp. 2-3.

<sup>779</sup> Samuel Roller, « Un questionnaire relatif au programme d'enseignement primaire », *Educateur et bulletin corporatif*, 28 août 1954, pp. 743-744, 755-756.

<sup>780</sup> Le système mis en place est très compliqué puisqu'à « la commission générale (20 membres) » et aux « 11 commissions verticales (disciplines) » s'ajoutent encore « 6 commissions horizontales (degrés), de 5 à



l'enquête d'opinion de l'UIG dans l'*Educateur* en été 1954 ait joué en faveur de l'obtention d'une augmentation du temps accordé à la langue française et à l'arithmétique<sup>781</sup>. Mais l'année suivante, la révision du plan d'études est suspendue parce que les problèmes croissants rencontrés dans l'enseignement secondaire inférieur rendent impératives la coordination des programmes entre les deux ordres d'enseignement. Le DIP envisage la création d'un « programme d'enseignement de la scolarité obligatoire », voire d'une « école moyenne »<sup>782</sup>. Qui plus est, avec le remplacement du conservateur Albert Picot<sup>783</sup> par le radical Alfred Borel à la tête du DIP suite aux élections de l'automne 1954, l'UIG et le corps enseignants constatent un changement complet de rapports avec l'autorité scolaire. En témoigne la demande du DIP pour une « large » collaboration du corps enseignant dans les commissions de rédaction et d'examen des nouveaux manuels à produire<sup>784</sup>. Des horizons plus propices à la corporation semblent enfin se dessiner en ce milieu des années 1950.

En revanche, le poids de la « science » dans l'élaboration et dans la légitimation des méthodes pédagogique grandit dans une époque où la recherche scientifique se développe fortement. Elle apparaît désormais comme un puissant outil d'amélioration dans tous les domaines (militaire, économique, social, etc.). Cette représentation de la science se répand dans les consciences, y compris celle des enseignants primaires. Un exemple révélateur de cette inflexion apparaît à travers un débat sur « l'appréciation des épreuves scolaires » tenu à l'UIG en 1952. Deux points de vue s'affrontent. D'un côté, le praticien et membre du comité Etienne Fiorina et de l'autre le praticien et presque « expert » Samuel Roller (il sera nommé professeur à l'ISE en automne 1952). Le premier préconise l'usage d'un barème mathématique linéaire sur la base des points obtenus pour « normaliser » la correction des épreuves. Le second tient à recourir à la courbe de Gauss pour obtenir cette même normalisation<sup>785</sup>. Le fait significatif de ce débat est que tous les deux défendent leur approche comme étant « scientifique » (mathématiques). Face à eux, le vieux routinier Jean Lagier (34 ans de carrière) prend la parole pour défendre le jugement de l'enseignant dans l'évaluation parce que « l'essentiel pour lui est que [l'enseignant conserve] la liberté ». Au final, l'UIG renonce à prendre position car au moment du vote le parti des abstentionnistes est majoritaire, exprimant bien le malaise du corps enseignant face à ces « techniques » standardisées de travail, qui réduisent d'autant la marge de manœuvre du maître<sup>786</sup>.

La tendance à la livraison « clé en main » de théories et de méthodes d'enseignement, même si elles sont expérimentées avec des maîtres dans des écoles d'application, crée un effet d'acculturation détruisant à terme la culture du métier, qui est par ailleurs progressivement recouverte par la multiplication des prescriptions officielles. En outre, cette culture se trouve inexorablement dévalorisée par l'évolution sociale elle-

---

6 membres chacune », toutes formées en majorité « de praticiens » mais sous la présidence d'un inspecteur. Soit environ une centaine de personnes dont 30 sont membres de l'UIG section des Messieurs, soit environ 1/6 de l'effectif de la section (Etienne Fiorina, *UIG. Rapport du président pour l'année 1954-1955*, Genève, 24 février 1955, CRIÉE UIPG n°8329, p. 3).

<sup>781</sup> Etienne Fiorina, *UIG. Rapport du président pour l'année 1954-1955*, Genève, 24 février 1955, CRIÉE UIPG n°8329, p. 3.

<sup>782</sup> Etienne Fiorina, *Rapport du président pour l'année 1955-1956*, Genève, 1<sup>er</sup> mars 1956, CRIÉE UIPG n°8329, p. 6.

<sup>783</sup> Voir le portrait de Picot brossé par les enseignants primaires après son départ du DIP (cf. Charles Pellet, Adrien Kuhne, Ulysse Magnenat et Jean Eigenmann, *La tête des nôtres*, cinquantième anniversaire de l'Union des Instituteurs Genevois, Genève, 31 mai 1956, CRIÉE Fonds UIPG n°7636, pp. 18-20).

<sup>784</sup> Cf. *Bulletin officiel de l'enseignement primaire*, n° 108, février 1955, pp. 14-17.

<sup>785</sup> UIG, *Procès-verbaux des assemblées*, Genève, 3 juin 1952, CRIÉE Fonds UIPG n° 7628, pp. 2-3.

<sup>786</sup> UIG, *Procès-verbaux des assemblées*, Genève, 16 septembre 1952, CRIÉE Fonds UIPG n° 7628, pp. 2-4.

même, où la science, et la technologie qu'elle permet, prend une place grandissante dans l'échelle des légitimités sociales, comme le démontrent la montée en puissance et la multiplication des experts, dans les champs économiques aussi bien que sociaux, à partir des années 1950. De ce point de vue, l'opposition entre « théoriciens » et « praticiens », qui se cristallise dès la première moitié des années 1920, porte moins sur les contenus de « savoirs » certes différents que sur une concurrence entre deux sources de légitimité de la pratique professionnelle et sur les enjeux de pouvoirs afférents<sup>787</sup>. Le « marché » proposé par les jeunes sciences de l'éducation à Genève, soit une revalorisation du métier d'enseignant par une plus grande soumission du corps professionnel aux sciences de l'éducation, ne propose véritablement aucune amélioration du statut professionnel de l'instituteur, si ce n'est, au mieux, sa modernisation par sa redéfinition à travers une formation professionnelle dont la corporation est en retour définitivement dépossédée.

Pour autant, les instituteurs ne sont pas seuls face à ces interlocuteurs-là. Le jeu social de ces influences est plus complexe. Ainsi, l'autorité scolaire, et plus généralement l'Etat, avec l'opinion publique, peuvent se trouver être des alliés de la pratique professionnelle, comme dans les cas du respect de la discipline ou de la place à donner à l'orthographe par exemple, parce qu'ils sont pris dans des logiques socioscolaires autres que simplement pédagogiques. Ainsi, les attaques politiques sur les méthodes viennent de députés plutôt hostiles aux réformes et aux « théories pédagogiques », mais qui se révèlent de fait des alliés du corps enseignant dans la mesure où ils tendent à faire prévaloir le point de vue des « praticiens », avec leur culture du métier, sur celui des « théoriciens ». L'angle d'attaque le plus porteur contre ces derniers est celui qui les désigne comme des individus éloignés du terrain, de la réalité de l'école quotidienne et de ses impératifs sociaux. C'est une manière de défendre la culture du métier qui suppose qu'elle se situe au plus près de la réalité, par opposition à une réalité modélisée dans un autre lieu (le laboratoire, l'Université). Mais il s'agit d'une stratégie du pauvre qui a besoin d'alliés puissants pour défendre sa légitimité car elle n'est pas véritablement reconnue en soi. A vrai dire, il s'agit d'une forme de retournement de l'accusation portée par les « théoriciens » quand ils reprochaient aux « praticiens » (i.e. enseignants) d'être éloignés de la vie réelle. Maintenant, ces derniers leur rétorquent qu'ils ignorent la vie scolaire<sup>788</sup>.

L'influence grandissante de la psychologie, et dans une moindre mesure de la pédagogie expérimentale, et plus généralement de ce qui s'impose comme les sciences de l'éducation, sur les théories éducatives, a de fortes répercussions sur le métier,

---

<sup>787</sup> Dans son études sur les rapports entre les « théoriciens » et les « praticiens » de l'éducation scolaire conduite à travers le dépouillement de l'*Educateur*, organe de la Société pédagogique romande (SPR), à Genève et en Suisse romande dans l'Entre-deux-guerres, Arielle Jornod a déjà perçu que cette opposition se double d'un conflit de pouvoir : « Elle recoupe également une lutte sociale : querelle de savoir, celui qui parle bien, énonce bien les problèmes, est souvent perçu comme celui qui sait ; querelle de pouvoir où, d'un côté, on sent la volonté, chez les théoriciens de l'Institut Rousseau, de demeurer toujours à la pointe du progrès, de faire de leur maison un "lieu où (se rencontrent) les pionniers des innovations et des expériences pédagogiques tentées partout et dans tous les domaines" alors qu'en face, les représentants des praticiens, des "magistrats", ont avant tout le souci, en défendant la pédagogie [sic], de préserver leurs prérogatives de décideurs dans le domaine éducatif » (*Théorie/pratique : fusion ou fission ? L'union des journaux des « théoriciens » et des « praticiens » de l'éducation de 1921 à 1932 : L'Intermédiaire des éducateurs et l'Educateur*, mémoire en Sciences de l'Éducation, Université de Genève, 1989, p. 191).

<sup>788</sup> C'est muni de ce genre d'arguments qu'une délégation d'instituteurs et d'institutrices vient se plaindre « de la non-utilité des cours à l'Institut [des sciences de l'éducation] » auprès de leur collègue Samuel Roller en 1948, mais en s'adressant à lui en tant que collaborateur du Laboratoire de pédagogie expérimentale (Samuel Roller, *Journal I (30.08.1948-24.05.1950)*, Laboratoire de pédagogie expérimentale, ISE, Université de Genève, AEG DIP 1987 va 11.1, 21 juin 1949, p. 34).

notamment dans la cadre de la formation professionnelle. Cette emprise, et le conflit latent qu'elle génère avec la culture du métier, est cependant clairement perçue par les enseignants, comme le montre le manuscrit du spectacle joué par les enseignants primaires genevois lors de la commémoration du 50<sup>e</sup> anniversaire de l'UIG en 1956 :

**Le laboratoire de pédagogie expérimentale<sup>789</sup> :**

Naïf, un peu curieux,  
Je voulais, malheureux,  
Pénétrer dans cet antre,  
Ce saint des saints du centre  
Où se penchent savants,  
Directeurs et assistants,  
Sur l'école idéale  
Dite expérimentale.

Je vis force instruments  
A l'aspect inquiétant,  
Des dessins, des graphiques,  
Des tas de statistiques,  
Des masses de dossiers,  
Des monceaux de papier,  
Et des gens à lunettes  
Sur des tâches secrètes.

Je découvris Roller,  
Enveloppé d'éther,  
Regardant à la loupe  
Les plans, profil et coupe  
D'une composition,  
Traçant de ses crayons,  
D'un geste méthodique,  
Des traits cabalistiques.

Je me sentis petit,  
Coupable et triste aussi  
Dans cette cave austère  
Où l'on ne voit de verre  
Que sur le nez des gens.  
Était-ce là vraiment  
Que naît ou reprend vie  
Notre pédagogie ?

Je n'avais rien compris  
Mais, près d'être conquis,  
Je commençais à croire  
A ce laboratoire  
Quand je sortis soudain  
Et revis un gamin.

---

<sup>789</sup> Fondé en 1953 par Robert Dottrens à l'Institut des sciences de l'éducation (cf. Robert Dottrens, « Un laboratoire de pédagogie expérimentale et les besoins auxquels il répond », *Cahier de pédagogie expérimentale et de psychologie de l'enfant*, 10, Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé, 1953, p. 7).

J'y trouvai ma réplique  
A toute leur technique<sup>790</sup>.

Usant avec plus ou moins de bonheur des ficelles de la caricature, le texte prend une orientation carnavalesque quand après avoir visité le passé il prospecte l'avenir. Selon les règles du genre, la hiérarchie des rôles et des rapports de pouvoir alors est inversée. On découvre donc dans ce manuscrit un DIP réduit à demander l'approbation du corps enseignant, une psychologie et une pédagogie expérimentale instrumentalisées au profit des caprices de la profession, un enseignement secondaire obligé de s'adapter aux exigences de l'école primaire et des maîtres accompagnés d'un subordonné portant le titre d'« auxiliaire psychologue »<sup>791</sup>. Il arrive parfois que les fantasmes des acteurs leur donne une acuité exceptionnelle de leur propre situation sociale et historique.

---

<sup>790</sup> Charles Pellet, Adrien Kuhne, Ulysse Magnenat et Jean Eigenmann, *La tête des nôtres*, cinquantième anniversaire de l'Union des instituteurs genevois, Genève, 31 mai 1956, CRIÉE Fonds UIPG n°7636, pp. 16-17.

<sup>791</sup> *Ibid.*, pp. 33-36.

## Chapitre 18

### L' « Âge d'or » du corps enseignant primaire (1956-1969)

Alors que la prospérité économique s'est durablement installée, le canton de Genève subit de nouvelles mutations sociales à partir de la seconde moitié des années 1950. La première est indéniablement d'ordre démographique avec une augmentation rapide de la population entre 1945 et 1970 (+76%), dont le mouvement s'accélère dans la deuxième moitié de la période. En effet, une forte reprise de l'accroissement naturel (natalité) dès la fin des années 1950 et une immigration soutenue font que le taux de croissance démographique annuel se maintient « aux environs de 2% », soit « un taux énorme puisqu'il implique un doublement démographique en 35 ans ». L'autre cause de cette croissance démographique est « l'augmentation extrêmement rapide du nombre des étrangers », composant finalement un tiers de la population du canton en 1970. Ces immigrés, majoritairement italiens, espagnols et portugais, sont venus remplacer les Suisses désertant les métiers pénibles, généralement ceux du secteur secondaire (industrie), opérant ainsi « un glissement » de la main-d'œuvre nationale vers le secteur tertiaire (services), qui connaît alors un très fort développement imputé par l'essor du rôle international de Genève<sup>792</sup> et la bureaucratisation croissante de l'Etat, due à sa prise en charge de nouvelles tâches sociales, culturelles et économiques dans le cadre de la construction de l'Etat-providence. Or, ces trois transformations structurelles de la société genevoise sont en étroite interdépendance avec l'évolution du système d'enseignement, ce dont le premier signe tangible est constitué par l'allongement rapide de la durée de scolarisation des enfants et des adolescents.

En effet, la hausse démographique soutenue relance encore une fois l'expansion de l'école publique par la croissance rapide des effectifs non seulement au cycle primaire mais également au cycle secondaire inférieur, dont la massification s'achève très rapidement. Cette massification de l'enseignement secondaire correspond à l'évolution de la structure de la main-d'œuvre vers une meilleure qualification dans le système économique, une évolution sanctionnée par une profonde transformation organisationnelle du système d'enseignement, avec la création d'une école moyenne unique au cours des années 1960. En revanche, la question de l'accueil et de l'intégration des élèves d'origine étrangère toujours plus nombreux et majoritairement allophones, ne commence véritablement à se poser avec acuité que vers la toute fin des années 1960. Enfin, de telles mutations démographiques, économiques et scolaires ne peuvent pas s'opérer sans affecter en profondeur l'école primaire et son personnel enseignant. Surtout qu'à ces transformations s'en ajoutent d'autres, moins quantifiables au premier abord parce que d'ordre essentiellement culturel et idéologique, mais dont les répercussions n'en sont pas moins fortes tant sur l'école obligatoire que sur les représentations et les pratiques du corps enseignant primaire.

---

<sup>792</sup> Jean-Claude Favez & Claude Raffestin, « De la Genève radicale à la cité internationale » in Paul Guichonnet (éd.), *Histoire de Genève*, Genève-Lausanne, 1974, pp. 358-359, 382.

En marche depuis une décennie environ, le rapprochement progressif de l'UIG avec l'Union Amicale des Ecoles Infantines (UAEE) aboutit finalement à l'intégration au printemps 1956 de l'association du personnel enseignant de l'école enfantine au titre de troisième section. Cette adjonction entraîne également un début de travail commun, avec la création d'un « comité mixte » aux trois sections, afin d'étudier en commun « tous les problèmes d'ordre généraux »<sup>793</sup>. Porté par ce succès, l'UIG se rapproche peu après du Syndicat chrétien et national de l'enseignement officiel (SCNEO), à l'initiative de son président Eric Pierrehumbert<sup>794</sup>, et afin d'envisager le retour à l'unité corporative après la scission de 1937 car les griefs vieux de vingt ans se sont largement estompés de part et d'autre. Cependant, les dirigeants de l'Union n'envisagent cette unité retrouvée « que dans le cadre de l'UIG » dont « la stricte neutralité politique et confessionnelle », encore et toujours réaffirmée, s'oppose à l'affiliation au SCNEO à la Fédération des Syndicats chrétiens<sup>795</sup>. L'unité tant recherchée vise toujours le même but : la revalorisation morale et matérielle de l'enseignant primaire. La concurrence entre les deux syndicats, même si le SCNEO est très minoritaire dans la corporation, affaiblit de fait l'UIG dans sa prétention à représenter le corps enseignant primaire face aux autorités politiques et scolaires. La capacité à exprimer d'une seule voix la volonté de tout le corps des instituteurs est un objectif de souveraineté professionnelle que les dirigeants de l'UIG espèrent pouvoir atteindre au plus vite afin de mieux faire valoir leur point de vue face aux autorités, notamment sur la question toujours très urgente et problématique du recrutement des futurs enseignants<sup>796</sup>. Une étape décisive dans la réalisation de cette union complète est franchie en 1958 avec une association probatoire d'une durée de trois ans avec le SCNEO avant l'intégration définitive et volontaire de ses membres dans l'UIG<sup>797</sup>. Cependant, ce succès est assombri par un net recul de l'investissement des instituteurs dans les différents organes et activités de l'UIG. Le changement de génération, qui arrive à son terme, et la féminisation régulière du recrutement entraînent des difficultés pour faire fonctionner l'association qu'aggrave encore le manque d'engagement des nouveaux venus<sup>798</sup>. Un autre signe de ce repli est la moindre fréquentation, déjà perceptible depuis une dizaine d'années, mais avec de fortes variations<sup>799</sup>, des membres de l'Union à ses différentes assemblées.

Toujours avec l'idée que l'union accroît le poids et l'influence du corps enseignant dans sa lutte pour infléchir les autorités ; l'Union rêve même à court terme d'une

---

<sup>793</sup> Eric Pierrehumbert, « UIG Messieurs. Rapport du président pour l'année 1956 », *Educateur et bulletin corporatif*, 18 mai 1957, p. 293-294.

<sup>794</sup> UIG, *Procès-verbal du comité mixte*, Genève, 11 octobre 1956, CRIÉE Fonds UIPG P.V. comités mixtes, central 56-68, p. 1.

<sup>795</sup> Eric Pierrehumbert, « UIG Messieurs. Rapport du président pour l'année 1956 », *Educateur et bulletin corporatif*, 18 mai 1957, p. 295.

<sup>796</sup> Eric Pierrehumbert, « UIG Messieurs. Rapport du président [pour l'année 1957] 1958 », *Educateur et bulletin corporatif*, 28 juin 1958, p. 392.

<sup>797</sup> UIG et SCNEO, « Convention », *Educateur et bulletin corporatif*, 20 décembre 1958, p. 711. Le SCNEO regroupe alors 77 institutrices et instituteurs (*Syndicat de l'enseignement* [liste des membres], Genève, 31 octobre 1959, CRIÉE Fonds UIPG P.V. comités mixtes, central 56-68). La fusion définitive est acceptée par les assemblées générales respectives des deux syndicats au début 1961 (UIG-SCNEO, *Déclaration*, février 1961, CRIÉE Fonds UIPG P.V. comités mixtes, central 56-68).

<sup>798</sup> Eric Pierrehumbert, « UIG Messieurs. Rapport du président pour l'année 1959 », *Educateur et bulletin corporatif*, 13 août 1960, p. 490.

<sup>799</sup> Roger Nussbaum, *UIG. Rapport du président pour l'année 1951-1952*, Genève, 22 février 1952, CRIÉE UIPG n°8329, p. 1.

« collaboration » et d'une « entente » étendue au « corps enseignant genevois dans son ensemble »<sup>800</sup>. Cette union doit permettre de prendre l'initiative des propositions à soumettre au DIP afin que celui-ci tienne davantage compte de l'avis du corps professionnel. Ainsi, les enseignants n'auraient plus à se contenter, dicit l'UIG, d'être des « fonctionnaires soumis, obéissants, qui ne veulent pas d'histoire ». A partir de la seconde moitié des années 1960, cette revendication du corps enseignant à une plus grande participation à la gestion de l'école primaire se radicalise pour passer d'une demande de gestion paritaire à une demande de « cogestion » avec le DIP<sup>801</sup>.

L'enjeu de ces tractations avec les autres associations professionnelles d'enseignants et de ces appels du comité de l'UIG à plus de participation de la part des membres, en particulier masculins, vise non seulement à défendre le métier mais également à faire valoir par « une action massive et bien coordonnée sur le plan corporatif » la spécificité intrinsèque du corps enseignant primaire par rapport aux autres corps de fonctionnaires<sup>802</sup>. Une spécificité comprise comme une tâche d'éducation scolaire afin d'adapter les enfants à un monde « moderne » en mutation rapide. En effet, les instituteurs font le constat social que le développement de la science et le « triomphe de la technicité » ont pour corollaire « l'effritement des valeurs morales » et la « démission des familles » dans leur tâche éducative<sup>803</sup>. Par une réflexion sur le rapport entre « l'école et le monde moderne », qui constitue l'intitulé même du XXIX<sup>e</sup> congrès de la SPR en 1958, la corporation met en avant le caractère éducatif de son travail comme une réponse à un besoin social pour lequel la technique toute puissante ne peut rien. Par ce biais, le corps professionnel cherche à valoriser l'éducation scolaire spécifique qu'il dispense en vantant son utilité sociale et culturelle dans une école primaire qui est de ce fait première pour tous les enfants. Elle sert donc autant à la préparation des « élites » qu'à l'inculcation de valeurs morales et politiques fondamentales (« désintéressement », « démocratie ») ainsi qu'à l'adaptation des élèves à un « monde moderne », perçu comme changeant et donc difficile à appréhender<sup>804</sup>.

Si la revendication de cette spécificité n'est pas nouvelle, elle s'accroît durant cette période en réaction au fait que l'enseignement secondaire inférieur accapare l'essentiel de l'attention des acteurs scolaires suite à sa récente « massification ». Le corps enseignant primaire ressent en partie cette modifications significative des flux scolaires vers le secondaire dès avant le terme de la scolarité obligatoire comme une perte de « crédit » et « d'influence » de l'école primaire puisque, comme le dit le rapporteur du congrès de la SPR de 1958, « chacun [veut] la quitter au plus tôt pour tenter sa chance

---

<sup>800</sup> Eric Pierrehumbert, « UIG Messieurs. Rapport du président pour l'année 1959 », *Educateur et bulletin corporatif*, 13 août 1960, p. 492.

<sup>801</sup> Jean-Jacques Maspéro, président de l'UIG, « Comment parer à la pénurie d'enseignants ? » *Educateur et bulletin corporatif*, 25 mars 1966, p. 195. Cependant, le conseiller d'Etat socialiste en charge du DIP, André Chavanne, ne veut pas d'une commission « paritaire ». Au mieux, il accepte d'entrer en matière sur une commission de « parité » conjointe avec la Direction de l'enseignement primaire (avec trois représentants de la SPG), ce qui équivaut à l'existant que sont les séances, dites « de délégation », qui, par la rencontre du conseiller d'Etat et des représentants de la SPG, servent à la consultation du corps enseignant (SPG, *Procès-verbal du comité central*, Genève, 24 janvier 1968, CRIÉE Fonds UIPG P.V. comités mixtes, central 56-68, p. 1).

<sup>802</sup> Eric Pierrehumbert, « UIG. Rapport du président pour l'année 1960 », *Educateur et bulletin corporatif*, 4 août 1961, pp. 506-507.

<sup>803</sup> Raymond Hutin, « UIG. Rapport du président pour 1964-65 », *Educateur et bulletin corporatif*, 26 mars 1965, p. 218.

<sup>804</sup> [Pierre Rebetez, directeur de l'école normale de Delémont] *XXIX<sup>e</sup> Congrès. Société Pédagogique de la Suisse Romande*, Genève, Imprimeries populaires, 1958, pp. 48-51.

ailleurs »<sup>805</sup>. Ces transformations engendrent une redéfinition des finalités de l'école primaire principalement en ce qui concerne l'orientation scolaire et l'orientation professionnelle. La seconde, encore davantage que la première, tend désormais à échapper à l'école primaire, et donc à ses enseignants, parce que les intérêts socioéconomiques de l'orientation professionnelle se déplacent en aval de la scolarité primaire, voire de la scolarité obligatoire (avec le projet d'une école moyenne unique intitulée explicitement « Cycle d'orientation » à Genève)<sup>806</sup>. Ce déplacement des enjeux sociaux et économiques de la scolarisation vers le secondaire n'est pas sans incidence sur la pratique professionnelle, surtout dans les derniers degrés de l'école primaire dans lesquels se concentrent les élèves les moins « doués » destinés à être au mieux « artisans », mais avant tout « ouvriers, manœuvres »<sup>807</sup>. Ainsi, l'enseignement de l'école primaire ne constitue décidément plus une entité en soi – d'où le projet envisagé alors à Genève d'établir un plan d'études unique pour le primaire et le secondaire inférieur –, mais un lieu de passage vers l'enseignement secondaire et son niveau plus élevé de savoir. Il en résulte un réel déclassement de la pratique et des savoirs enseignés, qui frappe d'abord les derniers degrés de l'école primaire (7<sup>e</sup>-9<sup>e</sup>) comme le confirme la mauvaise réputation scolaire dont sont affublées à Genève après 1945 les classes dites « de fin de scolarité obligatoire » ou de « préapprentissage » de l'école du Grütli<sup>808</sup>. A cet égard, il est révélateur que l'UIG renforce ces appels à un « comportement [exemplaire] sur le plan professionnel » du corps enseignant primaire parce qu'il met en jeu encore plus qu'auparavant « la réputation et le crédit » du syndicat et de « son » école primaire<sup>809</sup>.

Le congrès de la SPR de 1962 traite de toutes ces questions et essaye d'y apporter une réponse favorable pour le corps enseignant primaire. C'est ainsi que, pour la première fois, des enseignants du secondaire sont associés à la rédaction d'un rapport final qui investigate les raisons et les moyens d'aller « vers une école romande ». Sur ce dernier point, le congrès de 1962 s'inscrit parfaitement dans la continuité de celui de 1958 dont les thèses demandent déjà une coordination de l'école primaire à l'échelle romande<sup>810</sup>. Mais le rapport de 1962 étend la réflexion à l'ensemble des systèmes scolaires cantonaux, du jardin d'enfant à l'université<sup>811</sup>. Néanmoins, ce projet d'« école romande », tel que dessiné dans le rapport, se concentre avant tout sur la scolarité obligatoire<sup>812</sup>, soit sur les degrés du primaire et du secondaire inférieur. Cette volonté d'intégrer en un tout les deux ordres d'enseignement s'exprime par l'utilisation systématique du vocable « école », qui correspond à la nouvelle articulation de l'école obligatoire qui se met en place (de six à quinze ans) sous la pression de la massification

<sup>805</sup> *Ibid.*, p. 34.

<sup>806</sup> D'ailleurs, l'UIG insiste sur la qualité du « travail d'orientation » fait par les maîtres dans les derniers degrés de la scolarité primaire (6<sup>e</sup>-7<sup>e</sup>), soit au moment du passage vers l'enseignement secondaire inférieur. Ce n'est donc pas fortuit qu'elle émette des réserves voilées sur le transfert de cette compétence au seul futur Cycle d'orientation (Eric Pierrehumbert, « UIG Messieurs. Rapport du président pour l'année 1959 », *Educateur et bulletin corporatif*, 13 août 1960, p. 491).

<sup>807</sup> XXIX<sup>e</sup> Congrès. *Société Pédagogique de la Suisse Romande*, Genève, Imprimeries populaires, 1958, p. 117.

<sup>808</sup> Cf. supra chapitre 16 et partie III ; cf. également Marco Marcacci et Elizabeth Chardon, *Tu finiras au Grütli ! Une école de fin de scolarité. Genève 1929-1969*, Genève, La Criée-SRED-Passé Présent, 2004, pp. 51-59.

<sup>809</sup> Eric Pierrehumbert, « UIG. Rapport du président pour l'année 1960 », *Educateur et bulletin corporatif*, 4 août 1961, p. 506.

<sup>810</sup> XXIX<sup>e</sup> Congrès. *Société Pédagogique de la Suisse Romande*, Genève, Imprimeries populaires, 1958, pp. 119-120.

<sup>811</sup> 30<sup>e</sup> Congrès de la *Société pédagogique romande*, Bienne, Imprimerie Umiker SA, 1962, pp. 11-12.

<sup>812</sup> *Ibid.*, p. 103.



de l'enseignement secondaire inférieur et qui se traduit notamment par le passage d'une conception d'ordres d'enseignement à celle des degrés d'enseignement. Logiquement, cela conduit à une redéfinition des tâches de ladite école et de ses enseignants, en fonction d'un « besoin général de réforme ».

Le rapport prend acte d'une série d'évolutions sociales qui exigent impérieusement, de l'avis de ses rédacteurs de la commission qui l'a rédigé, un changement de « l'école » publique afin qu'elle puisse répondre à ces défis. Le premier constat est d'ordre économique et analyse effectivement que la tertiarisation de l'économie (les services) et le développement de la technologie entraînent une « élévation du niveau de qualification » et un toujours plus grand usage de la « matière grise » dans la division du travail social<sup>813</sup>. Le second constat est d'ordre social avec la prise en compte d'une « opinion » montante réclamant un plus grand accès au savoir et aux études supérieures<sup>814</sup> contre une reproduction des élites sociales « en vase clos » perçue désormais comme « une anomalie sociale »<sup>815</sup>. Pour autant, les élites ne sont pas plus récusées que le caractère inégal de la société. L'idéal de mettre « the right man in the right place » dans le double but d'une pacification sociale et d'une meilleure efficacité du fonctionnement socioéconomique n'a pas pris une ride. Le rôle du système d'enseignement à cet égard se trouve encore renforcé par la promotion de l'instauration d'une méritocratie scolaire intégrale au nom de la « justice sociale » :

L'école se doit donc de fournir à tous les enfants d'égales possibilités de développement, d'aider chaque enfant à prendre conscience de ses aptitudes propres, à les mettre en valeur, à les affermir et à les élargir par un effort personnel continu. La diversification des carrières scolaires aura donc pour critère la seule capacité personnelle à remplir la fonction, à l'exclusion de toute autre considération (financière, sociale, géographique...). Mettre chacun à la place que lui assignent ses aptitudes propres ne peut aller contre les besoins de la société ; c'est s'assurer, au contraire, le plus grand bien et de la personne et de la communauté en général, ainsi que l'élévation continue du niveau culturel de la population toute entière<sup>816</sup>.

Un mérite scolaire dont on comprend que les performances des élèves relèvent de facteurs à la fois biologiques et culturels<sup>817</sup>. Le troisième constat est d'ordre culturel avec l'aspiration à un nouvel humanisme moral centré sur la « personne » qui procède d'une plus grande affirmation de la volonté d'acculturer tous les enfants à la culture légitime, soit essentiellement à la « grande culture » afin non seulement « d'aiguiser leur appétit culturel » mais bien de combattre un « matérialisme » gagnant la société toute entière<sup>818</sup>.

En formulant ou en reformulant des finalités aussi générales pour les degrés primaires et secondaires de l'école obligatoire, les instituteurs romands s'ingénient à se

---

<sup>813</sup> 30<sup>e</sup> Congrès de la Société pédagogique romande, Bienne, Imprimerie Umiker SA, 1962, pp. 45-46.

<sup>814</sup> Pour que « la démocratisation » s'opère, le rapport indique bien qu'il faut un « système de soutien » qui « profite non seulement aux élèves particulièrement doués, mais à tous les élèves qui accomplissent normalement leur carrière scolaire » (30<sup>e</sup> Congrès de la Société pédagogique romande, Bienne, Imprimerie Umiker SA, 1962, p. 92).

<sup>815</sup> 30<sup>e</sup> Congrès de la Société pédagogique romande, Bienne, Imprimerie Umiker SA, 1962, pp. 47-48.

<sup>816</sup> *Ibid.*, pp. 90-91.

<sup>817</sup> « La carence culturelle ou morale du milieu familial ne doit empêcher aucun enfant de poursuivre les études auxquelles le destinent ses facultés propres. A l'école de palier ces carences en organisant des heures d'études dirigées, par exemple, ou en fournissant à ces enfants prétérités la contrepartie du climat culturel qui leur manque » (30<sup>e</sup> Congrès de la Société pédagogique romande, Bienne, Imprimerie Umiker SA, 1962, p. 71).

<sup>818</sup> 30<sup>e</sup> Congrès de la Société pédagogique romande, Bienne, Imprimerie Umiker SA, 1962, pp. 50-51.

rapprocher de l'enseignement secondaire inférieur et à contrer le phénomène de déclassement du primaire que constitue la massification du secondaire. Ne pouvant que prendre acte des tendances à la prolongation de la scolarité et à l'élévation du niveau scolaire, ils tentent de prendre l'initiative en formulant un projet portant à la fois sur une réforme structurelle des systèmes d'enseignement, qui passe nécessairement par l'unification verticale et successive des ordres d'enseignement<sup>819</sup> (selon une logique de degrés), et sur les contenus d'enseignement, avec l'établissement d'un programme unique pour une école primaire romande. Pour autant, l'initiative de telles réformes, qui reprennent des idées largement en circulation dans les milieux éducatifs, à Genève, en Suisse et en Europe occidentale, de même que l'insistance des enseignants sur le nécessaire approfondissement du savoir proprement pédagogique – considéré comme nettement insuffisant chez les maîtres de l'enseignement secondaire<sup>820</sup> –, ou encore l'importance accordée à la participation du maître primaire à ces nouvelles tâches éducatives supérieures que sont l'acculturation aux humanités et le développement personnel de l'élève, compensent mal les conséquences du fait que désormais « l'instruction primaire ne suffit plus à l'homme d'aujourd'hui, ni en tant que producteur, ni en tant que personne »<sup>821</sup>. Bien que partageant la majorité des réflexions du rapport, notamment sur la « démocratisation » des études et la coordination des enseignements ou encore sur « les problèmes pédagogiques et corporatifs que pose l'évolution [du] monde moderne »<sup>822</sup> à l'école primaire, les membres de l'UIG affichent cependant leurs désaccords avec la création du « Cycle d'orientation » et quant à la formation des maîtres proposée pour la nouvelle école<sup>823</sup>.

Cette année 1962 marque également l'aboutissement définitif de la réunion dans un seul syndicat des corps enseignants enfantin et primaire, avec l'absorption officielle de la SCNEO par l'UIG<sup>824</sup>. Fort de ce qui lui apparaît comme un constat immuable au fil des années, à savoir que « l'instituteur n'est pas placé dans l'échelle des salaires et dans l'échelle sociale en général à la place qui lui revient »<sup>825</sup>, le comité mixte de l'Union, composé d'une quarantaine de membres des trois sections depuis 1956, prend graduellement le relais, dans la tâche de revaloriser le métier de la seule section des Messieurs. Visiblement, l'augmentation des traitements obtenue en 1957 ne suffit toujours pas à satisfaire l'UIG, pas plus que son comité mixte. Cependant, l'aboutissement d'une telle cause nécessite de l'avis des dirigeants du syndicat un fort militantisme de la corporation, qui semble à ce moment faire défaut. En outre, le souci d'améliorer l'efficacité dans le fonctionnement des instances de l'association, alors fragmentées et nombreuses, et la volonté d'affirmer la cohésion de la représentation du corps professionnel face aux autorités et à l'opinion publique amènent à envisager une réforme des structures de l'UIG ; une réforme que la pratique administrative a déjà

---

<sup>819</sup> Cf. l'organigramme proposé : école primaire (1<sup>ère</sup>-6<sup>e</sup>) et « cycle d'orientation » (7<sup>e</sup>-9<sup>e</sup>) comme école secondaire inférieure unique (*30<sup>e</sup> Congrès de la Société pédagogique romande*, Bienne, Imprimerie Umiker SA, 1962, pp. 96-97).

<sup>820</sup> *30<sup>e</sup> Congrès de la Société pédagogique romande*, Bienne, Imprimerie Umiker SA, 1962, pp. 136-137.

<sup>821</sup> *Ibid.*, 1962, p. 69.

<sup>822</sup> Eric Pierrehumbert, « UIG. Rapport du président pour l'année 1960 », *Educateur et bulletin corporatif*, 4 août 1961, p. 502.

<sup>823</sup> Roger Journet, « Rapport du président de l'UIG [1962]. Section des Messieurs », *Educateur et bulletin corporatif*, 22 mars 1963, p. 175.

<sup>824</sup> Roger Journet, « UIG – Messieurs. Rapport du président pour 1961 », *Educateur et bulletin corporatif*, 30 mars 1962, p. 207.

<sup>825</sup> Roger Journet, « Rapport du président de l'UIG [1962]. Section des Messieurs », *Educateur et bulletin corporatif*, 22 mars 1963, p. 176.

anticipée avec l'effacement rapide du rôle des sections au profit du comité mixte dans la régulation de l'action du syndicat<sup>826</sup>. Si bien qu'est envisagée dès 1963 la création d'une nouvelle Société pédagogique genevoise (SPG). Deux ans plus tard, un premier pas est opéré dans cette direction avec la mise en place d'un comité central restreint en remplacement du comité mixte<sup>827</sup>. Cette modification des structures vers plus de centralisation<sup>828</sup> renforce parallèlement le rôle des femmes. Au sein de l'association, où elles sont majoritaires numériquement et développent leur participation, elles restent cependant encore quelque peu en retrait dans la représentation des corps enseignants enfantin et primaire réunis. D'ailleurs, l'introduction du suffrage féminin à Genève (1960) est en partie instrumentalisée par leurs collègues masculins comme accroissant d'autant d'électrices le poids du corps enseignant face aux autorités et partis politiques<sup>829</sup>.

L'efficacité du travail de lobbying opéré par l'UIG auprès des partis politiques se trouve ainsi sensiblement accru grâce à cette augmentation du poids électoral du corps enseignant primaire<sup>830</sup>. Durant cette période, cette stratégie d'influence des partis politiques représentés au Grand Conseil devient incontestablement le principal levier utilisé par l'UIG pour faire progresser ses intérêts corporatifs<sup>831</sup>, et avec un succès certain<sup>832</sup>. En revanche, les relations directes avec le DIP ne permettent pas d'obtenir de

---

<sup>826</sup> « Dans la pratique, les séances de sections sont très souvent remplacées par des assemblées plénières et les comités mixtes prennent la place des comités de section » (Mario Soldini, « UIG. Section des Messieurs. Rapport présidentiel [pour l'année 1963] », *Educateur et bulletin corporatif*, 13 mars 1964, p. 168.

<sup>827</sup> Raymond Hutin, « UIG. Rapport du président pour 1964-65 », *Educateur et bulletin corporatif*, 26 mars 1965, p. 218. Et plus particulièrement sous l'insistance très forte de la section des Messieurs de l'UIG (UIG, *Procès-verbal du comité mixte*, Genève, 27 janvier 1965, CRIÉE Fonds UIPG P.V. comités mixtes, central 56-68, pp. 1-2).

<sup>828</sup> Cette réorganisation répond aussi à un souci de rationalisation dans la division du travail syndical entre les différentes instances car le travail tend à augmenter du fait de la multiplication des « fronts ». La double gestion des sections et un comité mixte pléthorique (plus de 40 personnes) redoublent les tâches pour un nombre d'individus restreints. Ainsi, la charge globale de travail devient pénible à assumer (UIG, *Procès-verbal du comité mixte*, Genève, 17 février 1961, CRIÉE Fonds UIPG P.V. comités mixtes, central 56-68, p. 3). En effet, « les problèmes de l'UIG sont discutés par trois organismes : 1. les comités, Dames et Messieurs, 2. le bureau, 3. le comité mixte » (UIG, *Procès-verbal du comité mixte*, Genève, 17 octobre 1962, CRIÉE Fonds UIPG P.V. comités mixtes, central 56-68, p. 2).

<sup>829</sup> Mario Soldini, « UIG. Section des Messieurs. Rapport présidentiel [pour l'année 1963] », *Educateur et bulletin corporatif*, 13 mars 1964, p. 168.

<sup>830</sup> Cette année qui voit l'acceptation du suffrage féminin pour les votations et les élections cantonales, l'UIG propose l'abrogation de la loi de 1901 sur les incompatibilités qui rend inéligible les fonctionnaires dans les instances politiques cantonales. Cette revendication est récurrente depuis près de quarante ans et elle ressurgit ici au moment d'un vote sur une initiative du parti libéral (anciennement Démocrate) qui demande l'extension de cette incompatibilité au niveau communal (*Educateur et bulletin corporatif*, 26 novembre 1960, p. 739). L'impossibilité d'avoir des représentants directs au niveau politique est toujours vécue par les représentants de la corporation comme une discrimination négative à l'encontre des droits politiques des enseignants qui les empêche de porter eux-mêmes leurs revendications et leurs propositions dans l'arène politique, d'où le recours à des porte-parole et à la méthode du lobbying politique. L'abrogation de la loi de 1901 fait logiquement partie des mesures recommandées par l'UIG dans le cadre de la « revalorisation » morale de la profession (*Educateur et bulletin corporatif*, 1<sup>er</sup> octobre 1960, pp. 599-600).

<sup>831</sup> Il arrive aussi que des députés appartenant en règle générale aux partis de gauche prennent eux-mêmes l'initiative de porter les intérêts du corps enseignant primaire. Ainsi en 1960, le socialiste Claude Ketterer propose une motion pour constituer une commission de revalorisation morale de la profession sans aucune instigation de la part de l'UIG (*MGC*, 14 octobre 1960, pp. 1741-1754). Les propos du conseiller d'Etat radical Borel en opposition à la motion du socialiste soulèvent l'indignation du comité mixte car ils enjolivent beaucoup, selon le comité, les conditions de travail de la corporation (UIG, *Procès-verbal du comité mixte*, Genève, 16 novembre 1960, CRIÉE Fonds UIPG P.V. comités mixtes, central 56-68, pp. 2-3).

<sup>832</sup> Notamment lors de l'augmentation des traitements votée par le Grand Conseil en 1964 : « C'est pourquoi, nous avons demandé une entrevue à chacun des partis politiques pour leur faire part de nos doléances » et « nos remerciements vont aux mandataires de tous les partis qui, s'ils n'ont pas toujours

succès équivalents, bien que le conseiller d'Etat radical Alfred Borel, puis son successeur le socialiste André Chavanne dès 1961, et la direction de l'enseignement primaire<sup>833</sup>, occupée durant toute la période par des hommes sortis des rangs de la corporation, soient bien disposés envers le corps enseignant primaire. Certes les séances de délégation se poursuivent mais les questions cruciales du recrutement, de l'avancement et, dans une moindre mesure, de la plus grande participation des instituteurs à la gestion directe de l'école primaire ne débouchent pas sur de véritables avancées pour l'UIG. En revanche, signe de ces temps de prospérité, les relations avec le Cartel intersyndical, rassemblant les syndicats de fonctionnaires, deviennent moins importantes et ne s'activent que ponctuellement sur des problèmes concernant l'ensemble des fonctionnaires (caisse de retraite, statut des fonctionnaires, incompatibilités et salaires)<sup>834</sup>. L'UIG porte pour l'heure plus aisément seule le fardeau de la défense des intérêts professionnels des enseignants enfantins et primaires. Du côté des relations avec les enseignants secondaires, les faits infirment les espoirs mis au début des années 1960 dans le Cycle d'orientation (C.O.), à la fois comme moyen d'avancement pour les instituteurs et comme opportunité de rapprochement des deux corps enseignants dans une défense commune de leurs intérêts. En effet, cet espoir subit un revers cuisant dès 1964 avec l'obligation pour les instituteurs détachés au C.O. de quitter l'UIG parce que la nouvelle Association des Maîtres du Cycle d'orientation (AMCO) refuse la double affiliation syndicale<sup>835</sup>.

De son côté, l'UIG est mobilisée autour de sa réforme interne qui s'achève avec la fondation de la SPG fin 1966. Non seulement la disparition des trois sections simplifie la structure de direction du syndicat<sup>836</sup> et donne plus de poids aux femmes, mais elle a un réel effet dynamisant sur la participation des membres, dont l'effectif atteint alors le chiffre de 565<sup>837</sup> et permet la constitution de pas moins de quatorze commissions temporaires ou permanentes, qui travaillent sur des problèmes spécifiques (plan d'études, congés, recrutement, etc.)<sup>838</sup>. Mais ce retour d'une attitude plus « militante » – le mot devient alors à la mode<sup>839</sup> – s'inscrit dans un contexte de radicalisation et de propagation des discours de contestation qui est intimement lié au rajeunissement de la

---

admis notre point de vue, ont montré beaucoup d'intérêt et de compréhension pour notre situation » (Raymond Hutin, « UIG. Rapport du président pour 1964-65 », *Educateur et bulletin corporatif*, 26 mars 1965, p. 218).

<sup>833</sup> En 1964, l'instituteur Armand Christe (né en 1926) remplace l'ancien instituteur René Jotterand au poste de directeur général de l'enseignement primaire. Comme son prédécesseur, Christe connaît une ascension très rapide. Il est en effet successivement stagiaire en 1946, nommé régent en 1949, maître principal en 1955 puis inspecteur et adjoint de direction aux Etudes pédagogiques en 1958 (à 32 ans !) et, enfin, directeur général de l'enseignement primaire en 1964.

<sup>834</sup> Jean-Jacques Maspéro, *Rapport du Comité central de la SPG* [année 1966-67], CRIÉE Fonds UIPG n°8329, 1967, p. 2.

<sup>835</sup> Raymond Hutin, « UIG. Rapport du président pour 1964-65 », *Educateur et bulletin corporatif*, 26 mars 1965, pp. 216-217.

<sup>836</sup> « Art. 12. – Le comité central se composera de 15 membres [au lieu des 40 du comité mixte de l'UIG], soit 5 membres désignés annuellement par chacun des 3 comités de section : le président, le vice président et trois autres. Cette solution rallia la majorité » (Etienne Fiorina, « Assemblée générale extraordinaire [SPG] », *Educateur et bulletin corporatif*, 3 juin 1966, p. 362).

<sup>837</sup> Dont 144 maîtresses enfantines, 254 institutrices et 167 instituteurs, tous « brevetés » évidemment (Jean-Jacques Maspéro, « Rapport du Comité central de la SPG », *Educateur et bulletin corporatif*, 11 novembre 1966, p. 684).

<sup>838</sup> Jean-Jacques Maspéro, « Rapport du Comité central de la SPG », *Educateur et bulletin corporatif*, 25 novembre 1966, pp. 733-734.

<sup>839</sup> Cf. Jean-Pierre Bernard, « Une "pensée 68" ? », in Pascal Ory (dir.), *Nouvelle histoire des idées politiques*, Paris, Hachette, p. 556.

profession. Dans cette seconde moitié des années 1960, les revendications égalitaires plus virulentes se font en effet jour dans les textes et les débats de la nouvelle SPG. Cependant, l'objectif ne varie guère depuis un demi-siècle. Le but poursuivi reste fondamentalement identique aux deux décennies précédentes, à savoir « revaloriser » la profession et « égaliser » les rapports avec le Département :

Situons maintenant notre association dans le cadre du mouvement corporatif actuel. Nous sommes en train de sortir lentement du stade de corporation dont la préoccupation principale est la défense des privilèges. La corporation était viable, cette défense des privilèges était possible au sein de structures stables. A l'heure où nous vivons qui oserait parler de stabilité de la profession quand, par exemple, des modifications irréversibles de structures tendent à limiter et à dévaloriser<sup>840</sup> l'enseignement primaire, quand notre liberté d'enseignement se restreint, quand le principe de la situation acquise du fonctionnaire est mis en doute ? A l'âge des structures en mouvement, nous devons constamment, en tant qu'association, nous adapter à des situations nouvelles. Cette mobilité de nos conditions de travail fait glisser fatalement, inévitablement l'ancienne corporation vers un syndicalisme que nous voudrions souple et objectif ; rigoureusement neutre au point de vue politique et confessionnel, de façon que chacun puisse s'y rallier sans arrière-pensée. La SPG se situe à ce tournant. Au moment où nous serons fortement organisés et unis, les autorités reconnaîtront notre force et accepteront de traiter d'égal à égal.

Comme nous avons eu l'occasion de le dire, actuellement, le Département est souverain ; de la monarchie absolue qui se contentait d'informer les associations professionnelles, nous avons certes passé à une monarchie constitutionnelle qui permet une consultation de l'association professionnelle. Mais nous sommes encore loin de la démocratie ! Notre action tend maintenant à faire admettre la valeur de commissions réellement paritaires. Nous ne sommes du reste pas les seuls de cet avis<sup>841</sup>.

En ces temps de début de syndicalisme étudiant sur fond de contestation de la guerre du Vietnam, le discours se fait plus militant tout en se parant rapidement des accents politiques qui circulent. Tout en continuant à se donner pour principe l'apolitisme de la défense des intérêts corporatifs, les croyances égalitaristes radicalisent un discours professionnel qui demeure d'abord orienté sur les problèmes du métier et notamment celui de « la liberté d'enseignement ». Pourtant, l'inflexion des discours n'est pas sans conséquence sur l'image de la profession. Alors qu'à la fin des années 1950, les rapports de l'UIG avec la presse se sont resserrés autour de la question des problèmes de recrutement, les journaux offrant au syndicat un contact direct avec leur rédaction<sup>842</sup>, la SPG subit à nouveau les attaques de la presse sur cette même question du recrutement. Cette fois, c'est son opposition intransigeante et publique à la stabilisation des suppléants, voulue par le conseiller d'Etat socialiste en 1967, ainsi que son lobbying auprès des partis politiques pour soutenir ce refus, qui irrite tant la presse « bourgeoise », comme on se met à dire alors, que socialiste ; cette dernière soutenant en l'occurrence son conseiller d'Etat<sup>843</sup>. Aux accusations faites d'étaler les problèmes de l'école sur la

---

<sup>840</sup> Souligné par nous.

<sup>841</sup> Jean-Jacques Maspéro, « Rapport du Comité central de la SPG », *Educateur et bulletin corporatif*, 11 novembre 1966, p. 684.

<sup>842</sup> Eric Pierrehumbert, « UIG Messieurs. Rapport du président pour l'année 1959 », *Educateur et bulletin corporatif*, 13 août 1960, pp. 490-491.

<sup>843</sup> Cf. le dossier de presse établi par le comité central de la SPG regroupant des articles de la presse quotidienne, professionnelle et partisane : CRIÉE Fonds UIPG Suppléants stab. 66/68.

place publique et d'exercer un « chantage [politique et administratif] », la SPG défend son « indépendance de jugement » et le manque de volonté du DIP d'associer le « corps enseignant à la gestion de l'école »<sup>844</sup>.

Cependant, ce ne sont pas que les discours de la SPG qui soufflent « dans le vent »<sup>845</sup> à mesure qu'approche Mai 68. Des antagonismes naissent à l'intérieur du comité central sans doute pour des raisons idéologiques, mais les discussions portent essentiellement sur les moyens d'action. En 1968, une minorité, dans laquelle les hommes sont prépondérants, voulant une « politique corporative et syndicale dure » en phase avec les événements s'oppose à une majorité, plutôt féminine, qui préfère continuer dans « la voie de la collaboration avec [les] autorités »<sup>846</sup>. Ces tensions sont si fortes qu'elles provoquent le retrait temporaire des hommes du comité central<sup>847</sup>, remettant ainsi en cause le processus de fusion des trois sections qui doit prendre fin l'année suivante<sup>848</sup>. Pour autant, les clivages qui sont à l'origine du conflit apparaissent comme suffisamment fragmentés entre les sections pour éviter l'éclatement. En outre, la foi dans l'union du corps enseignant primaire résiste suffisamment pour que, en 1969, année marquant la fin de la période probatoire de trois ans<sup>849</sup>, la fusion des sections dans une SPG mixte soit entérinée et la ligne de stricte neutralité politique maintenue. Cependant, le contrecoup de ce conflit interne porte un coup sévère à la SPG qui, lors de son assemblée d'octobre 1968, ne trouve à peine qu'un tiers des membres nécessaires au fonctionnement du syndicat. Les partisans de la collaboration avec les autorités ont tenu bon, mais au prix d'un affaiblissement de leurs forces vives<sup>850</sup>.

#### *Une insaisissable revalorisation du métier*

On l'a vu au chapitre précédent, en 1955, l'UIG a obtenu pour le corps enseignant une double augmentation de salaire, en faisant profiter à la fois du « reclassement » salarial accordé à tous les fonctionnaires par le Cartel et de l'allocation de chef de famille réservée aux seuls enseignants primaires. Ces améliorations sont à peine obtenues que l'UIG s'inquiète de la suite des tractations entre le Cartel, emmené par son président André Chavanne, et le Conseil d'Etat sur la question des salaires. Ces inquiétudes portent non pas sur la nouvelle et substantielle revalorisation (12%) que le conseiller d'Etat aux finances, le radical Perréard, promet déjà pour 1958, mais sur la conservation

---

<sup>844</sup> Jean-Jacques Maspéro, *Rapport du Comité central de la SPG* [année 1966-67], CRIÉE Fonds UIPG n°8329, 1967, p. 1.

<sup>845</sup> Selon la lucide constatation de la première présidente de la SPG (Jeanne Chevalier, *SPG. Rapport de la présidente sur les travaux du comité central de novembre 1967 à fin mai 1968*, CRIÉE Fonds UIPG n°8329, Genève, 3 octobre 1968, p. 3).

<sup>846</sup> Claude Schenkel, président, *SPG. Rapport sur l'activité du comité durant l'année 1968-1969*, Genève, 19 août 1969, CRIÉE Fonds UIPG n°8329, p. 1.

<sup>847</sup> L'origine du conflit qui éclate ouvertement tient dans deux articles parus dans *l'Éducateur* dans la deuxième moitié du mois de mai où les « durs » sont accusés par « les souples » d'essayer d'imposer leurs vues au mépris des avis divergents. La polémique est d'autant plus grave qu'elle recouvre un clivage de sexes entre les Messieurs et les Dames au sein du comité central de la SPG (Denis Perrenoud, *Déclaration du président de la section des Messieurs et vice-président de la SPG*, Genève, 5 juin 1968, CRIÉE Fonds UIPG P.V. comités, mixtes, central 56-68, pp. 1-2).

<sup>848</sup> A. Notz, *SPG. Rapport de la présidente sur les travaux du comité central de juin 68 à octobre 68*, Genève, 3 octobre 1968, CRIÉE Fonds UIPG n°8329, p. 1 ; SPG, *Procès-verbal du comité central*, Genève, 13 septembre 1968, CRIÉE Fonds UIPG P.V. comités, mixtes, central 56-68, p. 2.

<sup>849</sup> UIG, *Procès-verbal du comité mixte*, Genève, 27 janvier 1965, CRIÉE Fonds UIPG P.V. comités, mixtes, central 56-68, pp. 1-2.

<sup>850</sup> Claude Schenkel, président, *SPG. Rapport sur l'activité du comité durant l'année 1968-1969*, Genève, 31 août 1969, CRIÉE Fonds UIPG n°8329, pp. 2-3.

de cette « marge » salariale spécifique ; une marge à la résonance hautement symbolique puisque, pour l'UIG, elle est ce qui distingue les instituteurs de l'ensemble des autres corps de fonctionnaires, exceptés les hauts fonctionnaires, les enseignants du secondaire et de l'université<sup>851</sup>. Surtout que cette prérogative est partiellement contrebalancée par le plafonnement salarial s'appliquant aux conjoints fonctionnaires. La justification de cette différence salariale en faveur des instituteurs, du moins pour les « chefs de famille », repose toujours sur la question cruciale de la crise du recrutement : un salaire élevé étant plus à même de susciter les vocations. Dès l'année suivante, ces appréhensions sont balayées par la nouvelle loi sur les traitements, qui revalorise le salaire de base tout en mettant fin au régime d'exception de l'allocation de chef de famille accordée aux seuls enseignants primaires. Malgré ce qu'elle estime être une « concession » concernant l'allocation<sup>852</sup>, l'UIG se montre en effet satisfaite par l'augmentation de 16% du traitement de base<sup>853</sup> et le maintien de l'allocation de chef de famille sur le principe du « droit acquis » pour tous ceux l'ayant obtenu jusqu'en 1957, soit une centaine d'enseignants environ<sup>854</sup>. Pour autant, la différence de revenu avec les enseignantes de l'école enfantine reste de faible ampleur au niveau du salaire de base (6%) et elle ne devient significative qu'avec l'accumulation des annuités après quinze ans de carrière (12%)<sup>855</sup>. Relativement comblée donc sur le plan des salaires, l'UIG, spécialement la section des Messieurs, se montre en revanche toujours très préoccupée par le recrutement et dans une moindre mesure par les possibilités d'avancement dans la carrière relativement au projet de création d'une école moyenne unique de caractère secondaire.

La question du recrutement continue à être cruciale. L'engagement de stagiaires hommes et femmes se « révèle difficile car peu de candidats possèdent les titres pour être nommés ». La situation de pénurie est alors telle que le DIP se trouve réduit à proposer une solution qui abaisse le « coût d'entrée » de l'engagement en diminuant la valeur des titres exigés (un diplôme professionnel quelconque) et en y ajoutant une évaluation des « aptitudes pédagogiques » et des « qualités personnelles » de la personne pendant une période d'essai. L'UIG refuse catégoriquement cette proposition parce qu'à son avis, « l'exigence des titres doit être garantie ». Pour l'Union, ce sont en effet ces titres scolaires et professionnels (la maturité et le brevet professionnel d'enseignement) qui sont à la fois la garantie de la « valeur du corps enseignant » et un critère de recrutement qui ne « laisse pas place à l'arbitraire »<sup>856</sup>. Ils sont donc les pierres de touche du prestige social du métier<sup>857</sup>. Porter atteinte aux titres, c'est remettre en question ce

---

<sup>851</sup> Eric Pierrehumbert, « UIG Messieurs. Rapport du président pour l'année 1956 », *Educateur et bulletin corporatif*, 18 mai 1957, p. 297.

<sup>852</sup> Eric Pierrehumbert, « UIG Messieurs. Rapport du président pour l'année 1957 », *Educateur et bulletin corporatif*, 28 juin 1958, p. 392.

<sup>853</sup> Passant de 8'640 à 10'000 francs annuels (*MGC*, 26 octobre 1957, p. 2002).

<sup>854</sup> *MGC*, 26 octobre 1957, pp. 2001, 2003.

<sup>855</sup> En effet, les annuités de maîtresses enfantines sont plafonnées à 75% de celles des enseignants primaires. Pourtant cette différence salariale reste curieusement inférieure à celle qui existe entre les stagiaires des deux ordres d'enseignement puisque elle atteint 20% en troisième année de stage en faveur des stagiaires du primaire (*MGC*, 26 octobre 1957, p. 2002).

<sup>856</sup> Eric Pierrehumbert, « UIG Messieurs. Rapport du président pour l'année 1957 », *Educateur et bulletin corporatif*, 28 juin 1958, pp. 392-393.

<sup>857</sup> C'est pourquoi, en 1966 encore, une très forte majorité des membres de la SPG s'oppose toujours à la reconnaissance d'un « brevet décerné par une école normale suisse ou étrangère » quand bien même la crise du recrutement d'enseignants qualifiés atteint alors son maximum puisque 40% du corps enseignant primaire est composé de suppléants non formés aux normes des Etudes pédagogiques (*Educateur et bulletin corporatif*, 4 novembre 1966, p. 668). Pourtant, le recours à des enseignants formés par ce type d'institution

prestige. Malgré cette opposition de principe très forte, l'Union doit faire quelques concessions face à une « pénurie qui ne fait que s'accroître ». Ainsi, elle accepte un statut des maîtres spéciaux sans les titres requis<sup>858</sup>, revenant donc sur sa position intransigeante de 1949. Mais comme le comité mixte veut à tout prix éviter que de prochaines solutions avancées par le DIP soient encore plus désavantageuses – avec en ligne de mire le spectre de la titularisation des suppléants – il cherche donc à prospecter les raisons intrinsèques à la formation professionnelle qui peuvent décourager les jeunes à s'engager dans la carrière.

Dans cette analyse, la complexité et la relative difficulté du concours apparaissent comme un frein déterminant expliquant pour partie le faible nombre de candidats, mais aussi de candidats reçus car beaucoup échouent, semble-t-il, aux « examens de français et d'élocution »<sup>859</sup>. En dépit de ce constat, l'UIG tient mordicus à sa position voulant que la seule solution à cette crise de recrutement se trouve dans le maintien des exigences de la « maturité », du « concours » et des « études pédagogiques » et non dans « un projet de titularisation de suppléants »<sup>860</sup>. A propos de ces derniers, l'UIG, comme d'ailleurs le DIP, on l'a vu, espère encore à la fin des années 1950 qu'il sera possible de les « licencier graduellement [dans] les prochaines années » grâce à une augmentation des candidats aux Etudes pédagogiques. Pourtant, les maîtres brevetés donnent des signes d'intégration des suppléants dans la pratique quotidienne du métier. En effet, une sorte de formation sur le tas se met informellement en place sous l'égide des plus anciens et des brevetés. Dans cette conjoncture de pénurie, le corps professionnel renoue ainsi avec le compagnonnage du XIX<sup>e</sup> siècle<sup>861</sup>, assurant une forme de reproduction du corps, mais dont le caractère informel la rend sans reconnaissance possible, y compris de la part des instituteurs eux-mêmes. Dans un contexte historique où la possession d'un diplôme scolaire tend toujours plus à déterminer la hiérarchie des positions socioprofessionnelles<sup>862</sup>, ils ne peuvent pas saisir ce qui, à un autre moment de l'histoire, aurait pu être une occasion de se réapproprier la formation au métier<sup>863</sup>.

Bien que l'UIG soit associée en 1960 à la commission du DIP chargée de réfléchir à ce problème du recrutement ainsi qu'à la titularisation des suppléants, sa position en la matière ne bouge pas d'un pouce et elle rappelle inlassablement « que seule une formation équivalente » à celle des instituteurs titulaires pourrait justifier « une

---

est important puisqu'en 1966, 76 des suppléants sont porteurs d'un diplôme suisse ou étranger d'école normale (essentiellement des Romands, ainsi que 18 Français et 5 Belges) (« Maîtresse et maîtres suppléants porteurs d'un diplôme d'école normale. Etat nominatif au 18 juin 1966 », Genève, juin 1966, CRIÉE Fonds UIPG Suppléants stab. 66/68).

<sup>858</sup> Eric Pierrehumbert, « UIG Messieurs. Rapport du président pour l'année 1958 », *Educateur et bulletin corporatif*, 22 août 1959, p. 475.

<sup>859</sup> *Ibid.*, p. 475.

<sup>860</sup> Eric Pierrehumbert, « UIG Messieurs. Rapport du président pour l'année 1959 », *Educateur et bulletin corporatif*, 13 août 1960, p. 491.

<sup>861</sup> « Nous sommes aussi prêts à reconnaître qu'il y a parmi ce personnel non régulier, des titulaires de classes qui s'acquittent de leur tâche avec conscience et dévouement. Nous ne sommes pas des adversaires irréductibles de nos collègues suppléants. La preuve, c'est que souvent, nous les aidons dans leurs tâches administratives et pédagogiques » (Eric Pierrehumbert, « UIG Messieurs. Rapport du président pour l'année 1956 », *Educateur et bulletin corporatif*, 18 mai 1957, p. 297).

<sup>862</sup> Cf. partie VI, chapitre 22.

<sup>863</sup> Inversement, en 1967, la SPG donne comme mot d'ordre à ses membres de refuser d'accepter dans leurs classes des leçons organisées par la Direction de l'enseignement primaire (DEP) pour former et évaluer les suppléants en vue de leur stabilisation (SPG, *Procès-verbal du comité central*, Genève, 15 novembre 1967, CRIÉE Fonds UIPG P.V. comités, mixtes, central 56-68, p. 1).



titularisation éventuelle »<sup>864</sup>. Il est vrai que l'UIG peut se montrer assez inquiète puisque le DIP commence à passer outre à ses objections. Ainsi, dix jardinières d'enfants ont été promues aux places de maîtresses enfantines malgré l'opposition de l'Union<sup>865</sup>. Une première défaite qui augure mal de l'avenir surtout que, depuis 1954, la courbe de la natalité est à nouveau en hausse rapide dans le canton<sup>866</sup>.

La possibilité d'un passage des instituteurs « à l'enseignement secondaire inférieur sans titre universitaire » constitue le principal sujet d'attention de l'UIG quant à la question de l'avancement dans la carrière<sup>867</sup>. Pour cela, les représentants syndicaux du corps enseignant primaire estiment que le DIP doit être plus « conscient » des « capacités » des maîtres. On l'a vu, c'est la réactualisation du projet de création d'une « école moyenne unique » à des fins d'orientation et de caractère secondaire qui porte les espoirs de l'UIG qui espère profiter de la réorganisation complète du secondaire inférieur pour faire avancer sa cause<sup>868</sup>. Si une majorité de membres de l'UIG, toutes sections confondues, se rallie au projet d'un Cycle d'orientation (C.O.) en 1959, celle-ci demande en contrepartie que la 7<sup>e</sup> année et les sections non gymnasiales de 8<sup>e</sup> et 9<sup>e</sup> années (C et D) du prochain C.O. soient accessibles aux instituteurs sans licence universitaire. Cette contrepartie apparaît d'autant plus importante que le projet dépossède les maîtres primaires de leur travail d'orientation scolaire et professionnelle. La sélection scolaire étant une forme de pouvoir social, et donc source de prestige pour le métier, ce qui semble être la perte de sa maîtrise dans les derniers degrés de la scolarité (5<sup>e</sup>/6<sup>e</sup> et 7<sup>e</sup>) ravive l'inquiétude de voir les candidats à l'enseignement se détourner du primaire pour se diriger vers la nouvelle école secondaire<sup>869</sup>.

Le projet de réforme de l'enseignement secondaire inférieur répond dans une certaine mesure aux vœux de l'UIG puisqu'il propose une voie permettant le passage des maîtres primaires au secondaire inférieur, mais à la condition de « l'obtention d'un brevet complémentaire à celui d'instituteur »<sup>870</sup>. En dépit de cette concession du DIP, les membres de l'UIG, réunis en séance plénière le 16 décembre 1959 reçoivent cette proposition « avec une vive déception » et, suivant les arguments du comité mixte, ils la refusent « à la quasi unanimité » au titre que les instituteurs enseignent déjà au 7<sup>e</sup> degré et parce qu'« ils estiment que leur préparation professionnelle et l'expérience qu'ils ont acquise dans l'enseignement primaire doivent leur permettre l'accès, sans brevet, dans la 7<sup>e</sup> année d'orientation et dans les 8<sup>e</sup> et 9<sup>e</sup> C et D »<sup>871</sup>. De son côté, l'Union du Corps

---

<sup>864</sup> Eric Pierrehumbert, « UIG Messieurs. Rapport du président pour l'année 1960 », *Educateur et bulletin corporatif*, 4 août 1961, p. 504.

<sup>865</sup> *Ibid.*, p. 503. A l'instar des instituteurs face aux suppléants, les maîtresses enfantines de l'UIG défendent leur niveau de formation professionnelle contre le « danger » que constitue, à leurs yeux, cette promotion des jardinières d'enfants à l'école enfantine par le DIP (UIG, *Procès-verbal du comité mixte*, Genève, 6 avril 1960, CRIÉE Fonds UIPG P.V. comités, mixtes, central 56-68, p. 3).

<sup>866</sup> Soit un taux de croissance annuel de 3‰ environ entre 1954 et 1960.

<sup>867</sup> En 1966, l'assemblée générale de la nouvelle SPG demande également que soit supprimée « l'obligation faite aux enseignants primaires » qui ont obtenu une licence universitaire en cours de carrière grâce aux facilités accordées par le DIP (heures dégagées) « de rester 10 ans au service de la DEP [direction de l'enseignement primaire] avant d'avoir accès à l'ES [école secondaire] (CO excepté) » (*Educateur et bulletin corporatif*, 4 novembre 1966, p. 668).

<sup>868</sup> Eric Pierrehumbert, « UIG Messieurs. Rapport du président pour l'année 1956 », *Educateur et bulletin corporatif*, 18 mai 1957, p. 297.

<sup>869</sup> Eric Pierrehumbert, « UIG Messieurs. Rapport du président pour l'année 1959 », *Educateur et bulletin corporatif*, 13 août 1960, p. 491.

<sup>870</sup> DIP, *La réforme de l'enseignement secondaire*, Genève, 1960, pp. 38-40.

<sup>871</sup> Comité mixte de l'UIG, « Réforme de l'enseignement secondaire inférieur. Position du corps enseignant primaire genevois », *Educateur et bulletin corporatif*, 21 mai 1960, pp. 328-329.

Enseignant Secondaire Genevois (UCESG) est également contre l'instauration du brevet complémentaire parce qu'elle défend à la fois le « coût d'entrée » minimal dans la carrière secondaire que constitue la licence universitaire et la spécificité pédagogique de l'enseignement par discipline dans le secondaire<sup>872</sup>. Malgré les craintes de l'UIG que les places dévolues aux enseignants primaires dans la nouvelle école moyenne soient peu nombreuses, les 16 premières classes d'expérimentation dites « 7<sup>e</sup> d'orientation » qui sont ouvertes en septembre 1962 lui donnent satisfaction dans la mesure où certaines sont dirigées par des maîtres primaires<sup>873</sup>. Mais fait révélateur, sur un peu moins de la vingtaine d'instituteurs et d'institutrices volontaires qui sont désignés, deux ont déjà une licence universitaire et plusieurs autres sont sur le point de l'obtenir<sup>874</sup>. Ainsi, le refus du brevet complémentaire à l'enseignement secondaire autant par l'UIG que par l'UCESG laisse le passage des instituteurs dans l'enseignement secondaire inférieur sans autre condition que l'obtention d'une licence universitaire, et ceci dès les débuts du Cycle d'orientation. On ne peut s'empêcher de penser qu'en se drapant de sa fierté corporative l'UIG ait raté une occasion unique<sup>875</sup>.

Ces maigres résultats, voire leur absence, sur les questions du recrutement et de l'avancement assombrissent les rapports entre l'UIG et le DIP au tournant des années 1950-1960. Certes, au fil des nombreuses séances de délégations et autres rencontres ponctuelles, les relations avec le conseiller d'Etat radical Alfred Borel et le directeur de l'enseignement primaire, l'ancien instituteur René Jotterand, sont qualifiées de bonnes par l'Union cinq années durant. Le fait que « le corps enseignant [soit] associé beaucoup plus que par le passé à toutes les réalisations du Département de l'Instruction publique » est également porté à son actif<sup>876</sup>. Mais l'absence de gains concrets fait naître des

---

<sup>872</sup> « La formation de l'instituteur le prépare à un enseignement général de caractère intuitif ne correspondant pas aux exigences requises dans les classes menant à la division supérieure [...] L'institution d'un brevet spécial réservé aux maîtres primaires passant dans l'enseignement secondaire devient superflue. Il serait par contre normal que les maîtres actuellement en fonction qui désireraient passer dans les classes L [latines], S [scientifiques], G [générales] reçoivent des facilités pour poursuivre leurs études jusqu'à l'obtention d'une licence dans les disciplines qu'ils désirent enseigner » (cité par Etienne Fiorina in « Réforme de l'enseignement secondaire inférieur (suite) », *Educateur et bulletin corporatif*, 7 mai 1960, p. 287).

<sup>873</sup> Cf. Marie-Laure François et Philippe Schwed, *Le Cycle d'Orientation de l'enseignement secondaire genevois. Histoire d'une école 1962-1969*, cahier n°2, CEPCO, Genève, juin 1971, pp. 6, 10. Le projet initial devait commencer dès septembre 1961 mais avec un nombre plus réduit de classes (8) dont la moitié devait être dirigée par des enseignants primaires (dont 2 hommes et 2 femmes) (Eric Pierrehumbert, « UIG Messieurs. Rapport du président pour l'année 1960 », *Educateur et bulletin corporatif*, 4 août 1961, p. 502). Il apparaît, cependant, que ces instituteurs « n'enseignent en général que dans les sections B et C [non pré-gymnasial] » (UIG, *Procès-verbal du comité mixte*, Genève, 23 janvier 1961, CRIÉE Fonds UIPG comités, mixtes, central 56-68, p. 1).

<sup>874</sup> Marie-Laure François et Philippe Schwed, *Le Cycle d'Orientation de l'enseignement secondaire genevois. Histoire d'une école 1962-1969*, cahier n°2, CEPCO, Genève, juin 1971, pp. 7-8.

<sup>875</sup> Il semble cependant que la position de l'UIG ait quelque peu varié entre 1959 et 1962 et que ce refus catégorique en fin de processus paraît davantage tenir à des motifs idéologiques liés aux défaites successives de l'Union sur la 7<sup>e</sup> indifférenciée et à son refus de l'introduction du latin en 7<sup>e</sup> du C.O. En effet, il ressort du compte rendu d'une rencontre qui a eu lieu en mai 1962 entre Louis Magnin, ancien instituteur passé dans l'enseignement secondaire suite à l'obtention d'une licence de géographie et partisan d'une 7<sup>e</sup> différenciée au C.O., et les représentants de l'UIG que ces derniers se soient d'abord montrés intéressés par le système du brevet complémentaire. A ce moment, plusieurs instituteurs et institutrices se sont déjà inscrits pour enseigner dans les futures classes du C.O. (UIG, *Procès-verbal du comité mixte*, Genève, 30 mai 1962, CRIÉE Fonds UIPG comités, mixtes, central 56-68, pp. 1-3).

<sup>876</sup> Eric Pierrehumbert, « UIG Messieurs. Rapport du président pour l'année 1959 », *Educateur et bulletin corporatif*, 13 août 1960, p. 493.

frustrations<sup>877</sup> qui incitent les représentants du corps enseignant primaire à faire valoir plus que jamais la spécificité de leur métier. Imbus de l'idée que l'instituteur doit s'« élever au-dessus de la situation d'un simple fonctionnaire »<sup>878</sup>, ils demandent sans relâche une revalorisation matérielle et morale qui n'est jamais suffisante à leurs yeux. À ce titre, la féminisation du métier et la fuite « massive [sic] des maîtres primaires vers l'enseignement secondaire » sont perçues, par les hommes surtout, comme des signes évidents du déclin du prestige social de la profession que seule une nouvelle « revalorisation » matérielle et morale peut enrayer<sup>879</sup>.

En ce début des années 1960, l'UIG s'emploie donc à cette seconde revalorisation qui devient d'autant plus urgente que quelques instituteurs, plutôt parmi les jeunes, cherchent, semble-t-il, à quitter l'enseignement pour des postes de travail dans le secteur privé<sup>880</sup>. Ces cas, pour isolés qu'ils soient<sup>881</sup>, alimentent néanmoins la rumeur et ne font que confirmer le déclin du prestige social du métier aux yeux des membres de la section des Messieurs<sup>882</sup>. Si les actions de l'UIG visent en règle générale à améliorer les conditions du métier d'instituteur, cette fois, elles cherchent également – et c'est une première – à empêcher la promotion des enseignants secondaires. Soucieux, on l'a vu, de la préservation de l'écart salarial les distinguant des autres « simples » fonctionnaires, les enseignants primaires estiment symétriquement que « l'écart actuel des traitements » entre le primaire et le secondaire inférieur « est aussi injustifié qu'injustifiable »<sup>883</sup>. Encore une fois, la possession d'une maturité et le caractère partiellement universitaire de la formation professionnelle sont mis en avant pour souligner la grande proximité du niveau de formation existant entre les maîtres primaires et les enseignants du secondaire inférieur<sup>884</sup>. Ainsi, en 1961, quand au Grand Conseil genevois, une initiative venue du

---

<sup>877</sup> De son côté, le conseiller d'Etat radical Alfred Borel, en charge du DIP, se plaint que « le corps enseignant [primaire] ne fasse pas bloc avec l'autorité scolaire lors de débats devant l'opinion publique » (Roger Journet, « UIG – Messieurs. Rapport du président pour 1961 », *Educateur et bulletin corporatif*, 30 mars 1962, p. 207).

<sup>878</sup> Eric Pierrehumbert, « UIG Messieurs. Rapport du président pour l'année 1960 », *Educateur et bulletin corporatif*, 4 août 1961, p. 504.

<sup>879</sup> Eric Pierrehumbert, « UIG Messieurs. Rapport du président pour l'année 1960 », *Educateur et bulletin corporatif*, 4 août 1961, pp. 503-504. Sur le plan pédagogique, cette féminisation est perçue comme préjudiciable à « l'éducation des garçons de 12, 13 et même 14 ans » (Comité mixte UIG, « Le recrutement des Instituteurs, problème angoissant ? », *Educateur et bulletin corporatif*, 20 mars 1964, p. 188). En effet, les classes des degrés supérieurs de l'école primaire, principalement celles de garçons, sont confiées traditionnellement à des hommes, considérés comme plus capables de les « tenir » et de les éduquer de par leur figure « paternelle ».

<sup>880</sup> Roger Journet, « UIG – Messieurs. Rapport du président pour 1961 », *Educateur et bulletin corporatif*, 30 mars 1962, p. 206.

<sup>881</sup> À l'instar de Boris Acquadro (1929-2005), instituteur en 1955 et membre de l'UIG section Messieurs, qui quitte la carrière d'enseignant primaire en 1963 pour se consacrer entièrement à sa carrière de journaliste sportif commencée de fait dès 1954 et où il acquerra une certaine notoriété dans les milieux du journalisme télévisuel sportif.

<sup>882</sup> Alors qu'une autre fraction indéterminée d'instituteurs, plutôt jeunes évidemment, « préparent actuellement une licence pour accéder à l'enseignement secondaire » (Mario Soldini, « UIG. Section des Messieurs. Rapport présidentiel [pour l'année 1963] », *Educateur et bulletin corporatif*, 13 mars 1964, p. 170).

<sup>883</sup> Roger Journet, « UIG – Messieurs. Rapport du président pour 1961 », *Educateur et bulletin corporatif*, 30 mars 1962, p. 206.

<sup>884</sup> « Nous luttons, déclare alors le président de l'UIG, pour une rémunération qui permette aux jeunes ayant vocation d'enseignant de choisir la carrière d'instituteur. Nous luttons aussi pour que la marge séparant les traitements de nos collègues de l'enseignement secondaire des nôtres ne soit pas disproportionnée aux titres acquis et à la formation professionnelle reçue. Cette différence de salaire ne doit pas être un obstacle au recrutement primaire » (Mario Soldini, « UIG. Section des Messieurs. Rapport présidentiel [pour l'année 1963] », *Educateur et bulletin corporatif*, 13 mars 1964, p. 170). Pour certains

parti socialiste, relayant une revendication de l'UCESG, tente de revaloriser les traitements des seuls enseignants du secondaire inférieur en les alignant sur ceux de l'enseignement secondaire supérieur (post-obligatoire)<sup>885</sup>, l'UIG réagit afin d'éviter que l'écart salarial déjà très important séparant le primaire du secondaire inférieur ne s'accroisse<sup>886</sup>. Sur ce point, l'UIG et Alfred Borel, le conseiller d'Etat en charge du DIP, partagent une parfaite identité de vue. Ils considèrent que l'augmentation de cet écart ne fera que rendre encore plus difficile le recrutement de nouveaux maîtres et qu'il deviendra démesuré au regard de la différence de formation initiale séparant les instituteurs et les enseignants du secondaire inférieur<sup>887</sup>. Il est vrai qu'en période de plein emploi, les jeunes hommes et femmes au bénéfice d'une maturité ont tout intérêt à prolonger leurs études vers l'université pour ensuite se diriger vers l'enseignement secondaire, à la fois beaucoup mieux payé en début de carrière, plus prestigieux, en pleine expansion<sup>888</sup> et qui, comme beaucoup d'autres secteurs, manque alors de main-d'œuvre qualifiée<sup>889</sup>. Finalement, au grand dam de l'UCESG<sup>890</sup>, le projet de loi adopté maintient une différence sensible entre les traitements des enseignants du secondaire inférieur et ceux du secondaire supérieur, en repoussant leur alignement à la fin du processus de refonte complète de l'enseignement secondaire inférieur. La prise de

---

membres de l'UIG, le fait que le salaire d'un instituteur puisse être légèrement inférieur en début de carrière à celui d'une « maîtresse d'atelier de couture [dans l'enseignement secondaire inférieur] – échelon le plus bas de cet ordre d'enseignement » – est ressenti comme une humiliation (*Educateur et bulletin corporatif*, 7 février 1964, p. 79).

<sup>885</sup> *MGC*, 5 juillet 1961, pp. 2350-2353.

<sup>886</sup> Le projet de loi initial alignant vers le haut les traitements des enseignants du secondaire inférieur avec ceux du secondaire supérieur aurait eu pour conséquence qu'« un instituteur, après vingt-quatre ans de service, [recevrait] comme traitement [annuel] final 18'600 F alors qu'un maître secondaire inférieur, dès le départ, aura un traitement de 19'500 F » (*MGC*, 20 octobre 1961, p. 2761).

<sup>887</sup> Alfred Borel en est parfaitement conscient : « Une partie des difficultés que nous rencontrons dans le recrutement des instituteurs et institutrices primaires provient justement de l'attrait supplémentaire que représentent les traitements supérieurs des secondaires. Aujourd'hui, le jeune homme qui termine les études secondaires par une maturité n'est pas très tenté de faire trois ans d'études pédagogiques pour obtenir un traitement relativement modeste alors qu'il peut faire au bénéfice d'une bourse, et c'est peut-être un résultat négatif du régime des bourses, [...] une licence qui lui permet d'enseigner dans l'enseignement secondaire au bout de trois ou quatre ans d'études avec un traitement très supérieur. Cet écart [de traitement], en l'état actuel des choses, est donc dangereux pour le recrutement du corps enseignant primaire » (*MGC*, 20 octobre 1961, p. 2762).

<sup>888</sup> Ainsi en 1966, le comité central de la SPG signale une femme suppléante « qui avait les titres pour l'accès aux Etudes péd[ag]ogiques]. Mais elle démissionne pour passer au CO ». Autre cas, celui d'une institutrice qui démissionne pour aller également enseigner au C.O. mais à cause de la « possibilité de poste à mi-temps » (SPG, *Procès-verbal du comité central*, Genève, 14 décembre 1966, CRIÉE Fonds UIPG comités, mixtes, central 56-68, p. 1). On voit se dessiner ici une demande nouvelle de réduction du temps travail, uniquement chez les femmes. Or seul l'enseignement secondaire offre alors de telles possibilités de travail à temps partiel. L'enseignement primaire n'acceptera et ne mettra en pratique que très tardivement l'organisation du travail à temps partiel et, ceci, en dépit de la très forte féminisation du corps enseignant (cf. Raymond Hutin, *Le duo pédagogique dans l'enseignement primaire*, Genève, Service de la recherche pédagogique, 1989).

<sup>889</sup> Cette pénurie commence dès la seconde moitié des années 1950, obligeant le DIP à confier « des suppléances à l'année à des étudiants n'ayant pas encore obtenu leur licence » (DIP, *La réforme de l'enseignement secondaire*, Genève, 1960, pp. 27-28). Face à ces difficultés de recrutement, l'UCESG n'hésite pas à user du même argument que l'UIG en parlant de la perte d'« attrait » de « la carrière d'enseignant ». Mais ses revendications ne sont pas directement salariales, elles demandent de meilleures conditions de travail, et avant tout une réduction du nombre des heures d'enseignement, afin de rendre à la « profession tout son intérêt et toute son efficacité » (UCESG, « Mesures proposées par l'UCESG pour parer à la pénurie des enseignants », *Educateur et bulletin corporatif*, 13 mai 1966, pp. 309-310).

<sup>890</sup> Cette différence apparaît cependant modérée au niveau du traitement de base (+8%) (*MGC*, 20 octobre 1961, p. 2780).

position de l'UIG ne facilite évidemment pas ses rapports avec les maîtres du secondaire inférieur<sup>891</sup>. Cela n'empêche pas l'UIG de faire savoir au nouveau conseiller d'Etat socialiste en charge du DIP, André Chavanne, que décidément :

L'instituteur n'est pas placé dans l'échelle des salaires et dans l'échelle sociale en général à la place qui lui revient<sup>892</sup>.

Il faut noter que ces préoccupations liées au prestige social du métier sont davantage l'apanage des instituteurs que des institutrices pour qui elles constituent visiblement un enjeu de moindre importance. Cependant, on ne peut faire grief aux enseignants primaires de constater avec un certain désespoir que, malgré les efforts de l'UIG, l'écart du traitement initial entre le maître du secondaire inférieur et le maître primaire reste très grand (46%), pour ne se réduire que lentement jusqu'au traitement final (26%) obtenu après environ un quart de siècle de carrière<sup>893</sup>. Pourtant, loin de se décourager, l'Union continue avec ténacité son travail de persuasion auprès des autorités scolaires et politiques sur ses deux principaux axes de revendication que sont la « réadaptation équitable des traitements » et le « maintien du niveau de la profession »<sup>894</sup> pour son recrutement, soit les deux éléments essentiels fondant socialement le prestige et l'attractivité du métier.

Sur la question de la revalorisation des traitements, les revendications de l'UIG sont en grande partie satisfaites trois ans plus tard, prouvant par là que ses efforts sont payants mais, faut-il le préciser, dans une conjoncture budgétaire particulièrement favorable pour l'Etat en raison d'excédents de recettes d'impôts. En outre, le projet de loi présenté au début 1964 par le Conseil d'Etat en matière de traitements satisfait autant les enseignants primaires que ceux du secondaire inférieur, qui obtiennent l'alignement de leur traitement sur celui de l'enseignement secondaire supérieur, qui leur avait été refusé trois ans auparavant, alors que les seconds voient leur salaire nettement rehaussé. Les arguments présentés dans l'exposé des motifs du projet de loi reprennent largement ceux de l'UIG<sup>895</sup>, notamment en ce qui concerne le lien fait entre le salaire et la crise du recrutement, reconnu comme un « problème angoissant » et de surcroît « mondial »<sup>896</sup>. Bien que l'UIG n'obtienne pas le maximum de ce qu'elle avait demandé<sup>897</sup>, les gains sont

---

<sup>891</sup> Roger Journet, « UIG – Messieurs. Rapport du président pour 1961 », *Educateur et bulletin corporatif*, 30 mars 1962, p. 206.

<sup>892</sup> Roger Journet, « Rapport du président de l'UIG [1962]. Section des Messieurs », *Educateur et bulletin corporatif*, 22 mars 1963, p. 176.

<sup>893</sup> *MGC*, 20 octobre 1961, pp. 2778, 2780.

<sup>894</sup> Mario Soldini, « UIG. Section des Messieurs. Rapport présidentiel [pour l'année 1963] », *Educateur et bulletin corporatif*, 13 mars 1964, p. 170.

<sup>895</sup> Le conseiller d'Etat socialiste en charge du DIP, André Chavanne, admet dès fin 1963 le bien-fondé d'une augmentation des traitements du corps enseignant primaire (UIG, *Procès-verbal du comité mixte*, Genève, 13 novembre 1963, CRIÉE Fonds UIPG P.V. comités, mixtes, central 56-68, p. 2).

<sup>896</sup> L'exposé des motifs du projet de loi s'appuie explicitement sur un rapport du Bureau international d'éducation (BIE) qui, outre le constat mondial du manque d'enseignants primaires, fait explicitement le lien entre « la position qu'occupe le corps enseignant dans l'échelle des professions et dans la hiérarchie des niveaux de vie » parce qu'elles « déterminent dans une très large mesure le pouvoir d'attraction que peut exercer la profession d'enseignant » (*MGC*, 7 février 1964, p. 160). En France par exemple, les suppléants représentent environ les deux tiers (150'000 à 160'000) des nouveaux instituteurs dans les années 1950 (Antoine Prost, *Histoire de l'enseignement en France, 1800-1967*, Paris, Armand Colin, p. 444).

<sup>897</sup> Le comité mixte de l'UIG, emmené par son président Mario Soldini, demandait officiellement une augmentation d'environ 30% du traitement initial et de 20% du traitement final (*MGC*, 22 mai 1964, p. 912). Cf. UIG, *Procès-verbal du comité mixte*, Genève, 27 mars 1963, CRIÉE Fonds UIPG P.V. comités, mixtes, central 56-68, p. 1.

appréciables en dépit du fait que l'assemblée de l'UIG rejette à l'unanimité comme insuffisantes les propositions faites par le DIP à la fin de l'automne 1963, juste avant le vote favorable du Grand Conseil<sup>898</sup>. Alors que les traitements des enseignants du secondaire inférieur s'améliorent quelque peu à travers leur alignement sur ceux de la division supérieure (8%), l'augmentation de 20% des traitements désormais alloués aux instituteurs réduit significativement l'écart salarial de base qui les sépare des enseignants du secondaire (de 46 à 32%)<sup>899</sup>. Pourtant, il s'agit d'une victoire à la Pyrrhus pour le corps enseignant primaire car la contrepartie demandée, et approuvée par une large majorité du Grand Conseil, invalide les avantages obtenus par rapport à la valorisation du métier. En effet, l'ajout dans la loi sur l'Instruction publique d'un article 135A qui donne pouvoir au Conseil d'Etat de stabiliser par voie réglementaire le personnel suppléant en cas « de pénurie » avérée<sup>900</sup> donne un goût amer au plaisir d'avoir obtenu satisfaction sur la plan salarial<sup>901</sup>. Surtout que la stabilisation envisagée par le DIP dès 1963<sup>902</sup> doit bénéficier dès 1965 à un gros contingent de 120 suppléants répondant aux critères émis par le Département<sup>903</sup>. Que cette stabilisation soit assortie de la condition de suivre un cours « d'information »<sup>904</sup>, condition expressément voulue par le conseiller d'Etat socialiste en charge du DIP, et du maintien d'une rémunération salariale inférieure à celle des brevetés<sup>905</sup>, ne diminue en rien le coup porté à l'UIG, qui a clairement conscience d'un « échec » parce que « cette mesure est de nature à dévaloriser la profession ». Malgré le jeu à somme nulle dans lequel ils se sont retrouvés, les dirigeants de l'Union restent optimistes et ils espèrent que les avantages obtenus au niveau salarial contribueront « à attirer plus de jeunes gens » dans la carrière<sup>906</sup> ainsi qu'à

---

<sup>898</sup> UIG, *Procès-verbal du comité mixte*, Genève, 23 janvier 1964, CRIÉE Fonds UIPG P.V. comités, mixtes, central 56-68, p. 1.

<sup>899</sup> En outre, le maximum de carrière est atteint en 20 ans et non plus 24 ans et à ce moment l'écart de salaire entre les deux ordres d'enseignement se réduit encore, passant de 26 à 23% environ (*MGC*, 22 mai 1964, pp. 927-928).

<sup>900</sup> *MGC*, 22 mai 1964, p. 929.

<sup>901</sup> Raymond Hutin, « UIG. Rapport du président pour 1964-65 », *Educateur et bulletin corporatif*, 26 mars 1965, p. 218.

<sup>902</sup> La réaction du comité mixte de l'UIG à ce dessein de l'autorité scolaire est très vive : « Le président proclame que l'UIG doit être opposée à une telle titularisation. Il ne faut pas accepter de discrimination, admettre de chercher des titres à ces suppléant(e)s. Du fait qu'un inspecteur va être détaché pour suivre les suppléants et leur donner probablement des cours, il ne faudra pas tolérer que le Département prétende nommer ces personnes en prétextant qu'elles reçoivent maintenant une formation » (UIG, *Procès-verbal du comité mixte*, Genève, 5 juin 1963, CRIÉE Fonds UIPG P.V. comités, mixtes, central 56-68, p. 3).

<sup>903</sup> Trois catégories de suppléants sont désignées comme étant « stabilisables » : 1. ceux qui ont trois ans d'activité, entre 26 et 54 ans, et qui auront suivi un cours d'information ; 2. ceux qui ont cinq ans d'activité, un diplôme de culture générale donnant droit d'entrée aux Etudes pédagogiques, âgés de 41 à 54 ans et qui auront suivi un cours d'information ; 3. enfin au nom du « service rendu » « les personnes qui sont suppléantes depuis plus de vingt ans » (André Chavanne, conseiller d'Etat DIP, à Mario Soldini, président comité mixte UIG, Genève, 18 juillet 1963, CRIÉE Fonds UIPG P.V. assemblées de sections 1960-1966). Finalement, ce sont 88 suppléants qui sont stabilisés en 1965, dont une écrasante majorité de femmes (84 femmes et 4 hommes).

<sup>904</sup> Ainsi, depuis 1964, le suppléant engagé est immédiatement astreint à un cours « d'information théorique » une semaine avant la rentrée des classes ; à « un cours pratique » de deux semaines pendant les deux semaines des vacances d'octobre ; à « des cours de formation personnelle » donnés après les heures de classes en novembre et décembre (dessin, chant, écriture, jeux, etc.) ; à « des séminaires » donnés après les heures de classes, comportant des analyses de pratique suite aux visites des inspecteurs (*MGC*, 15 janvier 1967, pp. 32-33).

<sup>905</sup> *MGC*, 22 mai 1964, p. 911.

<sup>906</sup> Raymond Hutin, « UIG. Rapport du président pour 1964-65 », *Educateur et bulletin corporatif*, 26 mars 1965, p. 218.

éviter la concurrence de salaires plus élevés du secteur privé qui semblent tant dissuader les jeunes d'entrer dans la carrière ou les tenter de la quitter après leur trois ans d'obligation de service<sup>907</sup>. Ces mesures en faveur des enseignants primaires suppléants marquent aussi leur entrée en scène en tant qu'acteur collectif, alors que jusque-là ils avaient été très discrets. Dorénavant, regroupés dans l'Association des Maîtres Suppléants des Ecoles Infantines et Primaires (AMSEP), ils se sentent suffisamment nombreux pour s'organiser autour de la défense de leurs propres intérêts qui, par ailleurs, se retrouvent logiquement en opposition avec ceux d'une UIG<sup>908</sup> qui les exclut toujours de ses rangs au nom de la défense du prestige social du métier d'instituteur. La création de la SPG ne change rien à cette position de principe puisque dans ses statuts seuls peuvent être « membre actifs de la SPG : les membres du corps enseignant officiel infantin et primaire qui possèdent *le brevet genevois d'aptitudes*<sup>909</sup> à l'enseignement »<sup>910</sup>.

Avant même que le Conseil d'Etat genevois ne décide la stabilisation des plus anciens suppléants en 1965, une décision qui apparaît par ailleurs comme plus ou moins inévitable au nom d'une certaine équité pour un personnel en place depuis plus d'une décennie et donnant professionnellement satisfaction, l'UIG a également dû concéder dès 1962 « la suppression des examens d'entrée aux études pédagogiques » – soixante ans après leur instauration – afin de répondre au manque accru de personnel enseignant. Cet abaissement du « coût d'entrée » dans la carrière par la disparition du concours d'entrée pèse à l'UIG, mais il est compensé par l'espoir encore renouvelé au début de ces années 1960 que cette mesure permettra l'amélioration quantitative du recrutement de candidats porteurs de maturité<sup>911</sup>. Cette suppression apparaît d'autant plus nécessaire que le taux d'échec aux examens d'entrée portant à la fois sur les connaissances scolaires et sur les aptitudes pédagogiques est d'un peu moins d'un candidat sur trois à la fin des années 1950 (Tableaux 9 et 10), sans compter l'effet dissuasif pour entrer dans la carrière que génèrent ces examens par leur seule existence.

---

<sup>907</sup> Mario Soldini, « UIG. Section des Messieurs. Rapport présidentiel [pour l'année 1963] », *Educateur et bulletin corporatif*, 13 mars 1964, p. 170.

<sup>908</sup> Cf. *MGC*, 22 mai 1964, p. 911.

<sup>909</sup> Souligné par nous.

<sup>910</sup> Etienne Fiorina, « Morte l'UIG, vive la SPG ! », *Educateur et bulletin corporatif*, 20 mai 1966, p. 329. C'est en 1976 que l'AMSEP rejoint finalement la SPG.

<sup>911</sup> Roger Journet, « Rapport du président de l'UIG [1962]. Section des Messieurs », *Educateur et bulletin corporatif*, 22 mars 1963, pp. 175-176. En échange de cette concession, l'UIG estime que « l'essentiel est de maintenir le niveau actuel de la profession en exigeant à l'entrée la maturité qui couronne des études secondaires complètes. Tout en approuvant la suppression du barrage que constituait le concours d'admission, l'UIG demande le maintien des études pédagogiques de trois ans, dans leur structure générale actuelle, *dont l'année universitaire* [souligné par nous] » (UIG, « Rapport sur la revalorisation morale de la profession d'instituteur à Genève », *Educateur et bulletin corporatif*, 16 novembre 1962, p. 718).

**Tableau 9 : Nombres et pourcentages des inscrits et des échecs aux examens de connaissances**

	1957			1958			1959			1960			total		
	inscrits		échecs	inscrits		échecs	inscrits		échecs	inscrits		échecs	inscrits		échecs
	N	N	%	N	N	%	N	N	%	N	N	%	N	N	%
<b>hommes</b>	22	8	36%	24	7	29%	21	9	43%	18	9	50%	85	33	39%
<b>femmes</b>	39	8	21%	20	5	25%	28	9	32%	25	5	20%	112	27	24%
<b>total</b>	61	16	26%	44	12	27%	49	18	37%	43	14	33%	197	60	30%

pour l'entrée aux Etudes pédagogiques, Canton de Genève, 1957-1960<sup>912</sup>

**Tableau 10 : Nombres et pourcentages des inscrits et des échecs aux examens d'aptitudes pour l'entrée aux Etudes pédagogiques, Canton de Genève, 1957-1960<sup>913</sup>**

	1957			1958			1959			1960			total		
	inscrits		échecs	inscrits		échecs	inscrits		échecs	inscrits		échecs	inscrits		échecs
	N	N	%	N	N	%	N	N	%	N	N	%	N	N	%
<b>hommes</b>	18	9	50%	21	10	48%	17	4	24%	11	2	18%	67	25	37%
<b>femmes</b>	36	11	31%	20	4	20%	21	4	19%	23	2	9%	100	21	21%
<b>total</b>	54	20	37%	41	14	34%	38	8	21%	34	4	12%	167	46	28%

Or cet espoir d'une amélioration du recrutement régulier ne se vérifie nullement dans les années suivantes car, si effectivement le nombre de stagiaires bondit à plus d'une centaine<sup>914</sup>, il faut attendre trois ans avant que cette première volée n'entre véritablement dans la carrière et réponde aux besoins<sup>915</sup>. Cela signifie donc que durant ce laps de temps l'engagement de suppléants ne ralentit pas et qu'il atteint même son maximum en 1964 : 41% du corps enseignant en activité<sup>916</sup>. En outre, la suppression du concours a pour effet involontaire d'accélérer encore le processus de féminisation du corps enseignant primaire<sup>917</sup>, une féminisation de la profession qui ne laisse pas d'inquiéter la section des Messieurs de l'UIG, tellement elle est devenue importante et donc visible<sup>918</sup>. En effet, le nombre et la proportion des enseignants masculins dans le corps diminuent rapidement. Ce processus est également à l'œuvre dans le recrutement des suppléants car à quelques exceptions près ce n'est quasiment que des suppléantes qui sont engagées (Tableau 11). Une situation qui renforce encore l'impression des

<sup>912</sup> Sources : *Educateur et bulletin corporatif*, 4 octobre 1958 et 29 octobre 1960, pp. 539 ; 670.

<sup>913</sup> Sources : *Educateur et bulletin corporatif*, 4 octobre 1958 et 29 octobre 1960, pp. 539 ; 670.

<sup>914</sup> 113 exactement, mais au bout de la deuxième année de stage ils ne sont plus que 94 (-17%) à passer en 3<sup>e</sup> et dernière année (*MGC*, 12 décembre 1964, p. 1995).

<sup>915</sup> C'est pourquoi l'UIG demande à ce qu'aucune décision de stabilisation de suppléants ne soit prise avant la fin de ce délai (UIG, *Procès-verbal du comité mixte*, Genève, 5 juin 1963, CRIÉE Fonds UIPG P.V. comités, mixtes, central 56-68, p. 3).

<sup>916</sup> *Educateur et bulletin corporatif*, 13 mars 1964, p. 169.

<sup>917</sup> Dans la première volée de stagiaires engagés sans concours d'entrée en 1962, 90 sont des femmes (80%) contre seulement 23 hommes (20%) (Roger Journet, « Rapport du président de l'UIG [1962]. Section des Messieurs », *Educateur et bulletin corporatif*, 22 mars 1963, p. 175). Deux ans plus tard, la situation de ce point de vue ne s'est guère améliorée pour les instituteurs (R. Hutin, « UIG. Rapport du président pour 1964-65 », *Educateur et bulletin corporatif*, 26 mars 1965, p. 218).

<sup>918</sup> « Mais une autre constatation s'impose aujourd'hui : une féminisation croissante de l'enseignement primaire et la régression rapide du nombre des instituteurs. Ce nombre a décliné de 14 unités entre 1962-1963 et 1963-1964 [soit environ 8% en un an !] » (Mario Soldini, « UIG. Section des Messieurs. Rapport présidentiel [pour l'année 1963] », *Educateur et bulletin corporatif*, 13 mars 1964, p. 170).



instituteurs de l'UIG d'être le bastion de « l'identité » de la corporation, parce que presque intact de suppléants, mais un bastion qui se sent menacé par un déclin qu'il est plus que jamais nécessaire d'enrayer<sup>919</sup>. Ceci explique pour beaucoup leur obstination quant au maintien des exigences d'accès à la profession durant cette période<sup>920</sup> auquel s'ajoute plus ou moins consciemment des préjugés sur la moindre compétences des femmes au travail. Enfin, le très petit nombre de suppléants démontre bien la faible attractivité du métier auprès des hommes dont on n'exige pourtant plus d'avoir achevé un cycle d'études secondaires supérieures.

**Tableau 11 : Evolution des effectifs des différentes catégories en activité du corps enseignant primaire par sexe et par année, Canton de Genève, 1960-1965<sup>921</sup>**

	femmes				hommes							
	brevétées		suppléantes		stabilisées		brevetés		suppléants		stabilisés	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
<b>1960</b>	403	65,3	214	34,7			156	89,6	18	10,4		
<b>1961</b>	398	62,5	238	37,4			154	87,5	22	12,5		
<b>1962</b>	399	59,9	267	40,1			150	86,2	24	13,8		
<b>1963</b>	389	57,1	292	42,8			135	85,9	22	14,1		
<b>1964</b>	379	52,2	347	47,8			130	83,3	26	16,7		
<b>1965</b>	400	50,1	301	38,3	84	10,7	139	82,7	25	14,9	4	2,4

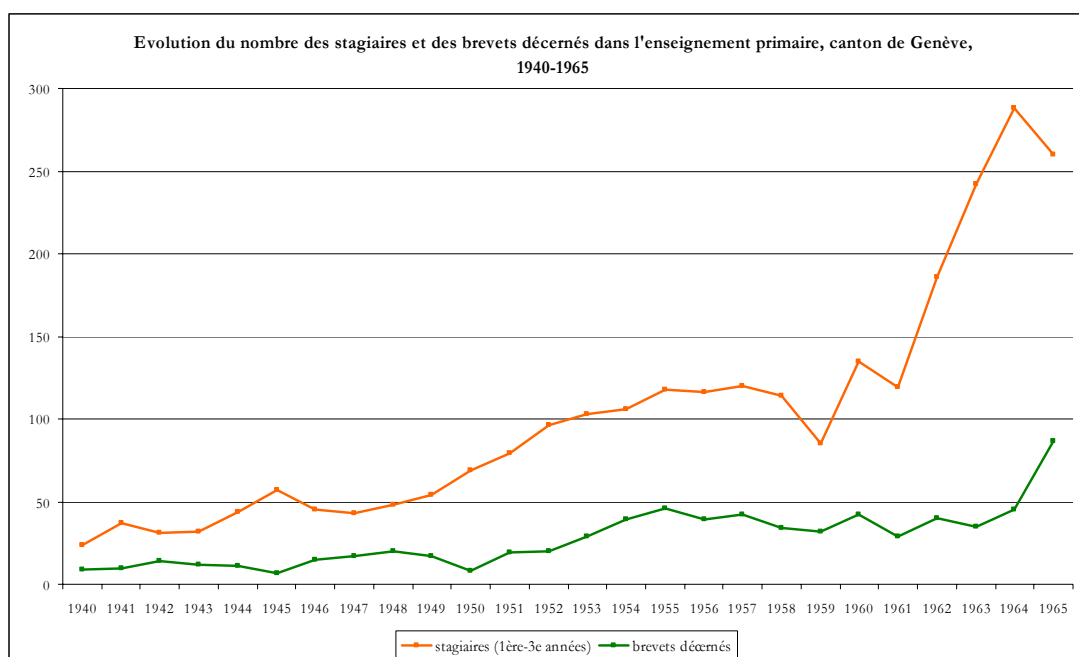
Quant à la stabilisation des plus anciens suppléants, le DIP manifeste sa volonté d'y recourir dès 1963 ce qui donne l'impression à l'UIG d'avoir concédé la suppression du concours pour rien. Son espoir est que l'augmentation du recrutement permette à court terme d'arrêter l'engagement de suppléants et à moyen terme de les remplacer par des enseignants brevetés. Un espoir qui semble se concrétiser par le fait que « les nouvelles normes d'admission aux études pédagogiques [continuent] d'avoir un effet favorable sur le recrutement » deux ans après leur introduction (Figure 12), même si le nombre de nouveaux stagiaires recrutés suite à la suppression du concours apparaît à peine suffisant pour couvrir les besoins<sup>922</sup> au moment où la courbe de la natalité atteint son maximum<sup>923</sup>.

<sup>919</sup> Lors de la modification de l'article 21 du règlement des Etudes pédagogiques concernant la promotion des stagiaires de 1<sup>ère</sup> en 2<sup>e</sup> année, la section des Messieurs demande que la moyenne générale des notes obtenues nécessaires pour passer soit portée à 4 et non à 3 sur 6. En fait, ce modèle de notation est celui pratiqué par l'Université, comme le font remarquer des membres du comité mixte. Et parce que les Dames ne voient « pas pourquoi on adopterait le système employé à l'Université, [la] formation n'étant pas comparable, selon elles, à la formation universitaire » (UIG, *Procès-verbal du comité mixte*, Genève, 5 juin 1963, CRIÉE Fonds UIPG P.V. comités, mixtes, central 56-68, pp. 1-2), elles rejettent en bloc cette proposition avec l'appui de quelques hommes. Cet épisode en dit long sur la différence de représentation du métier et de sa valeur entre les sexes et en quoi les instituteurs sont véritablement les acteurs de la défense de la profession. En effet, ils sont les premiers à subir et à ressentir la baisse de prestige social du métier. D'ailleurs, tout au long des années 1960, ce clivage entre les sexes s'exprime assez souvent au sein du comité mixte de l'UIG puis du comité central de la SPG.

<sup>920</sup> Le titre scolaire exigé – la licence universitaire – lors de la mise au concours du poste de directeur de l'enseignement primaire suite au départ de René Jotterand fin 1963, et alors que ce dernier n'avait obtenu sa licence en lettres seulement cinq ans après sa nomination à ce même poste, est vécu comme un geste de défiance et de dévalorisation de la corporation par les représentants masculins de l'UIG (UIG, *Procès-verbal du comité mixte*, Genève, 11 décembre 1963, CRIÉE Fonds UIPG P.V. comités, mixtes, central 56-68, p. 1).

<sup>921</sup> Source : *31<sup>e</sup> congrès de la Société pédagogique romande*, Montreux, Imprimerie Corbaz SA, 1966, p. 35.

<sup>922</sup> En 1964, plus de 100 stagiaires sont également engagés (Raymond Hutin, « UIG. Rapport du président pour 1964-65 », *Educateur et bulletin corporatif*, 26 mars 1965, p. 218).



**Figure 12<sup>924</sup>**

Si le comité mixte de l'UIG s'oppose catégoriquement à la stabilisation des suppléants, ce n'est pas parce que ceux qui sont concernés ne méritent pas cette promotion mais parce que cette mesure ouvre «une seconde voie d'accès à l'enseignement, parallèle à celle des études pédagogiques»<sup>925</sup>. D'autant plus que, dans un premier temps, cette seconde voie plus intéressante financièrement puisque les suppléants reçoivent un salaire supérieur aux stagiaires des Etudes pédagogiques, situation que dénonce la SPG tant par soucis d'équité que pour ne pas péjorer la voie normale des Etudes pédagogiques<sup>926</sup>. Cependant, dans la conjoncture présente, cette stabilisation devient inévitable. Elle est d'ailleurs cautionnée, sous certaines conditions, par Robert Dottrens, récemment retraité de son poste de professeur de pédagogie à l'Université de Genève (1952-1963). Constatant en 1965 que «40% des classes de l'enseignement primaire à Genève sont tenues par des suppléants sans formation approfondie<sup>927</sup>», et conscient du tort que cette seconde voie de recrutement cause à la

<sup>922</sup> Raymond Hutin, « UIG. Rapport du président pour 1964-65 », *Educateur et bulletin corporatif*, 26 mars 1965, p. 218.

<sup>923</sup> Cf. Jean-Claude Favez & Claude Raffestin, « De la Genève radicale à la cité internationale » in Paul Guichonnet (éd.), *Histoire de Genève*, Genève-Lausanne, 1974, p. 358.

<sup>924</sup> Source : *31e congrès de la Société pédagogique romande*, Montreux, Imprimerie Corbaz SA, 1966, pp. 36-37.

<sup>925</sup> Mario Soldini, « UIG. Section des Messieurs. Rapport présidentiel [pour l'année 1963] », *Educateur et bulletin corporatif*, 13 mars 1964, pp. 170-171.

<sup>926</sup> « C'est seulement après onze ans de fonction qu'un instituteur rattrape le salaire [cumulé] d'un suppléant » (Juliette Chevalier, présidente SPG, et Denis Perrenoud, vice-président SPG, à André Chavanne, conseiller d'Etat DIP, Genève, 20 novembre 1967, CRIÉE Fonds UIPG Suppléants, stab. 66/68). Ce à quoi le conseiller d'Etat répond que cet écart est ensuite en faveur des instituteurs brevetés pendant les « 29 dernières années de la carrière » (André Chavanne, conseiller d'Etat DIP, à Juliette Chevalier, présidente SPG, Genève, 14 décembre 1967, CRIÉE Fonds UIPG Suppléants, stab. 66/68).

<sup>927</sup> Robert Dottrens, *Instituteurs, hier ; Educateurs, demain ! L'évolution de l'école primaire*, Bruxelles, Charles Dessart, 1966, p. 86. Si on y ajoute le corps enseignant des écoles enfantines, la part des enseignants non formés monte à 43% du personnel en 1965 contre 10% en 1950, selon les chiffres fournis par Dottrens (*ibid.*, p. 186).

valeur sociale du métier, il propose que les associations professionnelles elles-mêmes s'opposent « aux formations [professionnelles] accélérées ». Face à l'ouverture de ces cours en emploi en 1964, les enseignants brevetés exigent « des autorités que toutes dispositions soient prises afin que les auxiliaires [ou suppléants] acquièrent, étalée dans le temps, une préparation pédagogique, théorique et pratique, équivalente à celle imposée aux candidats réguliers »<sup>928</sup>. Cependant, Robert Dottrens, partisan de la formation universitaire des enseignants primaires, considère au final comme une voie de recrutement « équivalente » à celle des Etudes pédagogiques l'engagement de suppléants ayant « une culture et des expériences professionnelles résultant de la participation à des activités diverses au sein de la collectivité »<sup>929</sup> plutôt que les titres scolaires requis. Sa légitimation de cette seconde voie d'accès au métier imposée par la conjoncture repose, d'une part, sur la sélection prétendument assurée par la possibilité de licencier des suppléants ne donnant pas satisfaction (sur la base d'un contrat à durée déterminée de trois mois renouvelable) et, d'autre part, sur « l'expérience » de la vie pratique et professionnelle de ces suppléants, considérée comme un atout face aux candidats normaux généralement frais émoulus de l'école et qui via les Etudes pédagogiques y retournent directement sans jamais en être vraiment sortis. Mais Robert Dottrens redoute avant tout que la masse des suppléants tende dans les faits à favoriser les pratiques de la formation sur le tas, assortie de quelques cours, qui constitue un retour au système du compagnonnage dans le métier en usage au siècle précédent. Une forme de transmission du savoir professionnel, honnie à ses yeux, parce que renouant avec « une pédagogie de tradition et de routine »<sup>930</sup>. Pour autant, son exigence d'une formation professionnelle des suppléants en cours d'emploi équivalente à celles des maîtres brevetés ne fait pas de Robert Dottrens un allié de circonstance de l'UIG car il refuse toujours expressément tout contrôle de la corporation sur sa reproduction.

Si à Genève la crise du recrutement et le recours aux suppléants se manifestent dans des proportions exceptionnelles, ils n'épargnent pas pour autant les autres cantons romands, la Suisse et l'Europe occidentale en général. C'est donc sous la détermination implacable de cette conjoncture historique que le 31<sup>e</sup> congrès de la SPR en 1966 a logiquement pour unique objet les questions solidaires du recrutement des enseignants primaires et du prestige social du métier d'instituteur. Le rapport, intitulé « La pénurie du personnel enseignant et les moyens d'y remédier », constate d'emblée qu'indéniablement le fort développement économique et l'élévation générale des salaires ont fait perdre à la carrière d'enseignant « beaucoup de son attrait »<sup>931</sup>. Cependant, on observe que la diminution de cet « attrait » est inégale entre les cantons romands. Après Genève, Neuchâtel est le canton le plus touché par le recours aux suppléants (22% en 1965)<sup>932</sup>, mais dans des proportions nettement moindres qu'à Genève où il est véritablement massif (cf. supra Figure 12). Le rapport établit une liste, voulue exhaustive, de vingt-deux causes ayant engendré cette situation de pénurie dans le recrutement d'un personnel régulier (immigration ; hausse de la natalité ; incurie prévisionnelle des autorités scolaires et politiques ; mariage plus précoce des institutrices ; etc.)<sup>933</sup>.

---

<sup>928</sup> *Ibid.*, pp. 190-191.

<sup>929</sup> *Ibid.*, p. 189.

<sup>930</sup> *Ibid.*, p. 190.

<sup>931</sup> 31<sup>e</sup> congrès de la Société pédagogique romande, Montreux, Imprimerie Corbaz SA, 1966, p. 18.

<sup>932</sup> *Ibid.*, p. 30.

<sup>933</sup> *Ibid.*, pp. 131-132.

Pourtant, à y regarder de plus près, on constate tout d'abord que plus le coût d'entrée dans la carrière est élevé, plus la pénurie est forte, indépendamment des variations cantonales. En effet, Genève est le canton où la pénurie est la plus forte parce qu'il est aussi celui qui propose la formation la plus difficile (trois ans d'études pédagogiques avec cours universitaires) avec l'exigence la plus élevée de titre scolaire (la maturité) et un concours d'entrée (supprimé en 1962). Les autres cantons usent des écoles normales, qui constituent une filière professionnelle de l'enseignement secondaire post-obligatoire, et souffrent moins de la pénurie. Il faut cependant constater que les autorités scolaires ont quand même toujours réussi, malgré des difficultés ponctuelles, à mettre quelqu'un à la tête des classes primaires sans augmenter significativement le nombre d'élèves par classe. Or, ce qui pose toujours problème dans le cas de Genève, c'est que le « coût d'entrée » exigé pour entrer dans la carrière apparaît comme exorbitant par rapport aux avantages que celle-ci procure (salaire, conditions de travail)<sup>934</sup>. D'ailleurs, de l'aveu même des enseignants primaires, la suppression du concours des Etudes pédagogiques à Genève a largement contribué à augmenter le nombre de stagiaires<sup>935</sup>. En ce sens, l'UIG a raison de constater une perte d'attrait du métier face à la concurrence des conditions de travail et de rémunération des emplois de cadres et professions intermédiaires du secteur privé. Des emplois auxquels peut légitimement aspirer un porteur de maturité en prolongeant ses études par quelques années d'université<sup>936</sup>. Inversement, dans le canton de Vaud, qui est de loin le moins touché par la pénurie, ce qui inquiète les instituteurs, ce n'est pas le manque dans le recrutement mais la baisse rapide du nombre de candidats à l'école normale qui constitue un indice d'une moindre sélection et donc d'un « coût d'entrée » plus faible qu'auparavant<sup>937</sup>. Il en va de même du processus de féminisation du métier qui atteint alors également le canton de Vaud, malgré la préférence systématiquement accordée aux candidats masculins grâce au système de recrutement fait de deux concours d'admission à l'école normale séparés par sexes<sup>938</sup>. Tout indique donc bien que le métier d'enseignant primaire a subi une dévalorisation importante dans la hiérarchie du prestige social des professions, en Suisse romande en général et à Genève plus particulièrement, au lendemain de la Seconde Guerre mondiale<sup>939</sup>.

Fort de ce constat, le rapport tire la conclusion qui s'impose d'elle-même : il faut revaloriser le métier d'enseignant primaire pour remédier à la pénurie du recrutement

---

<sup>934</sup> Ainsi à la rentrée de septembre 1966, sur les 337 suppléants en activité, seuls 35 « possèdent un des titres requis pour l'inscription aux études pédagogiques » (*MGC*, 4 janvier 1967, p. 33).

<sup>935</sup> *31<sup>e</sup> congrès de la Société pédagogique romande*, Montreux, Imprimerie Corbaz SA, 1966, pp. 92-93.

<sup>936</sup> Cf. supra partie VI, chapitre 22.

<sup>937</sup> D'ailleurs le poids de la conjoncture économique semble effectivement déterminant pour expliquer cette moindre sélection : « De 1934 à 1937, une conjoncture économique caractérisée par la pléthore de main-d'œuvre rendait séduisante une profession dans laquelle il était par ailleurs difficile d'entrer (environ une réussite sur quatre participants au concours d'admission). De 1961 à 1965, la haute conjoncture et le plein emploi ont dépouillé la profession de tout attrait économique particulier, mais il est devenu par contre aisé d'y pénétrer (une majorité des candidats, très forte chez les adolescents, réussit l'examen) » (*31<sup>e</sup> congrès de la Société pédagogique romande*, Montreux, Imprimerie Corbaz SA, 1966, p. 42).

<sup>938</sup> *31<sup>e</sup> congrès de la Société pédagogique romande*, Montreux, Imprimerie Corbaz SA, 1966, pp. 48-49.

<sup>939</sup> Les membres vaudois de la commission chargée de rédiger le rapport se livrent auprès des adolescents à une petite enquête qui, si elle ne peut être tenue pour scientifiquement rigoureuse, donne néanmoins quelques indications intéressantes. En interrogeant plus d'une centaine d'élèves sur leur vision du métier d'instituteur dans le cadre scolaire, l'enquête constate que les collégiens le perçoivent comme nettement moins attractif à tout point de vue que les élèves de primaire-supérieur au recrutement plus populaire et qui sont insérés dans une filière moins prestigieuse scolairement (*31<sup>e</sup> congrès de la Société pédagogique romande*, Montreux, Imprimerie Corbaz SA, 1966, p. 55).

tout en gardant un bon niveau de formation pour les maîtres engagés. Dans une situation caractérisée par l'allongement de la scolarité, comme l'indique clairement la massification de l'enseignement secondaire, et par le fort développement technique, il demande une mise à niveau du métier par le rehaussement des exigences scolaires d'entrée dans la carrière et par l'amélioration de la formation professionnelle. A peu de chose près, c'est le modèle genevois des Etudes pédagogiques qui est recommandé : une maturité scientifique ou littéraire obtenue au gymnase, années pendant lesquelles le futur instituteur « reste en contact étroit avec tous ceux qui seront les cadres de demain », et une formation professionnelle dispensée par « un institut pédagogique à niveau universitaire »<sup>940</sup>. Ici se dévoile clairement le niveau socioprofessionnel visé par les instituteurs romands et que caractérise le mot de « cadre », synonyme d'un statut intermédiaire entre, d'un côté, les ouvriers et les employés subalternes et, de l'autre, les élites dirigeantes. C'est au nom de cette position de « cadre » que l'autre axe de revendication du rapport de la SPR porte sur l'accroissement de la participation non seulement au fonctionnement de l'école primaire mais également au recrutement du corps enseignant. Sur ce dernier point, les enseignants primaires acceptent ce que nous avons déjà appelé précédemment le « marché » des sciences de l'éducation, c'est-à-dire une formation professionnelle faisant une large place à des cours universitaires en échange de l'élévation du prestige social du métier. Par ailleurs, les corps enseignants romands paraissent largement acquis à la nécessité d'être formés plus « scientifiquement », du moins pour ce qui est de la psychologie de l'enfant<sup>941</sup>. Cependant, les associations professionnelles écartent l'éventualité d'une formation à consonance trop exclusivement universitaire<sup>942</sup>. La revendication d'une plus grande autonomie dans la définition et la pratique du métier comme élément central de la revalorisation sociale se concrétise dans cette notion de « cadre », désormais en vogue<sup>943</sup>. Les demandes faites ne souffrent aucune ambiguïté. Elles requièrent purement et simplement la prise de contrôle par le corps enseignant de l'essentiel de ses modalités et de ses outils de travail au détriment des départements cantonaux d'Instruction publique (DIP), soit une autonomie presque complète dans la pratique du métier dans ses aspects réglementaires (le reste étant toujours sous la dépendance du pouvoir législatif à travers les lois sur l'Instruction publique).

La nouvelle SPG, issue de la fusion des trois sections de l'UIG, approuve pleinement les « analyses » et les « recommandations » du congrès de la SPR de 1966 tant sur la formation professionnelle que sur la plus grande participation du corps enseignant à la gestion de l'école primaire<sup>944</sup>. Cependant, son action reste avant tout axée

---

<sup>940</sup> 31<sup>e</sup> congrès de la Société pédagogique romande, Montreux, Imprimerie Corbaz SA, 1966, pp. 145, 148.

<sup>941</sup> Comme en témoigne la proposition fugace de la figure d'un « super » maître expérimentateur titulaire d'une sorte de doctorat en pédagogie délivré par l'institut de formation et à qui serait confiée une classe expérimentale, avec les conditions salariales qui siéent à ce maître exceptionnel acceptant de continuer à mettre ses « capacités [...] au service d'un enseignement primordial », dans les deux sens du terme (31<sup>e</sup> congrès de la Société pédagogique romande, Montreux, Imprimerie Corbaz SA, 1966, p. 154).

<sup>942</sup> Les modalités pour le choix des formateurs professionnels ne laissent planer aucun doute à ce sujet : « Les associations professionnelles désigneront le 30% des membres. Les autorités politiques choisiront parmi les directeurs, inspecteurs, personnes qualifiées représentant les tendances politiques ou économiques, le 70% de l'effectif » (31<sup>e</sup> congrès de la Société pédagogique romande, Montreux, Imprimerie Corbaz SA, 1966, pp. 167-168).

<sup>943</sup> Luc Boltanski, *Les cadres. La formation d'un groupe social*, Paris, Editions de Minuit, 1982, pp. 239-303.

<sup>944</sup> Jean-Jacques Maspéro, *Rapport du Comité central de la SPG [année 1966-67]*, CRIÉE Fonds UIPG n°8329, 1967, p. 1.

sur le maintien coûte que coûte des exigences d'accès aux Etudes pédagogiques<sup>945</sup> et sur la stabilisation des suppléants, qui constituent les problèmes majeurs au plan local. La situation est particulièrement tendue car dès janvier 1967 le Conseil d'Etat a décidé d'engager une seconde procédure de stabilisation de suppléants après celle de 1965<sup>946</sup>. En réponse à cette décision<sup>947</sup>, la SPG décide de mener une campagne de lobbying politique<sup>948</sup> afin d'obtenir la suppression de l'article 135 A de la loi sur l'Instruction publique<sup>949</sup> qui stipule que sur la proposition du Conseil d'Etat, le DIP peut recourir « à des expédients » pour l'engagement et le placement du personnel enseignant. Dans l'urgence, le comité central décide également de convoquer la presse<sup>950</sup> et, parallèlement, il tente de fixer des conditions à cette stabilisation : un examen de culture générale sur les connaissances, un examen pratique après cinq ans d'engagement, des cours de psychologie et un titre de « fonctionnaires détachés au DIP » les distinguant des instituteurs brevetés. Le comité central de la SPG est très largement soutenu par l'ensemble des membres dans son action et contre toute stabilisation après seulement trois ans d'engagement. Une « manifestation de masse » est même évoquée pour faire plier le DIP<sup>951</sup>. La SPG mène une campagne de lobbying auprès des « députés et des partis » du Grand Conseil genevois. L'essentiel de l'opposition de la SPG réside toujours dans sa conviction que la stabilisation de suppléants ouvre de facto une seconde voie d'accès à la carrière mais au moyen d'un « coût d'entrée » plus bas et que cela dévalorise l'ensemble de la corporation<sup>952</sup>. Mais face au refus des partis politiques de la soutenir, la SPG doit s'en remettre à une négociation avec le DIP qu'elle assortit d'une demande de « commission paritaire », qui se solde sur ces deux points par une large défaite de la SPG du fait du caractère légal de la stabilisation<sup>953</sup>.

---

<sup>945</sup> A l'automne 1966, l'assemblée générale repousse à l'unanimité la proposition de « l'acceptation aux EP [études pédagogiques] de jeunes gens porteurs de titres non reconnus suffisants » (*Educateur et bulletin corporatif*, 4 novembre 1966, p. 668).

<sup>946</sup> Le DIP envisage une fois encore « de faire passer les maîtresses enfantines en 2<sup>e</sup> primaire » pour répondre aux besoins (SPG, *Procès-verbal du comité central*, Genève, 23 novembre 1966, CRIÉE Fonds UIPG P.V. comités, mixtes, central 56-68, p. 2).

<sup>947</sup> SPG, *Procès-verbal du comité central*, Genève, 7 mars 1967, CRIÉE Fonds UIPG P.V. comités, mixtes, central 56-68, p. 2.

<sup>948</sup> SPG, *Procès-verbal du comité central*, Genève, 19 avril 1967, CRIÉE Fonds UIPG P.V. comités, mixtes, central 56-68, p. 1.

<sup>949</sup> SPG, *L'école primaire genevoise en danger*, CRIÉE Fonds UIPG Suppléants stab. 66/68, p. 8.

<sup>950</sup> SPG, *Procès-verbal du comité central*, Genève, 3 mai 1967, CRIÉE Fonds UIPG P.V. comités, mixtes, central 56-68, p. 2.

<sup>951</sup> SPG, *Procès-verbal de l'Assemblée générale extraordinaire*, Genève, 24 mai 1967, CRIÉE Fonds UIPG P.V. assemblées 1966-1979, p. 4.

<sup>952</sup> Jean-Jacques Maspéro, *Rapport du Comité central de la SPG* [année 1966-67], CRIÉE Fonds UIPG n°8329, 1967, pp. 1-2.

<sup>953</sup> SPG, *Procès-verbal du comité central*, Genève, 27 septembre 1967, CRIÉE Fonds UIPG P.V. comités, mixtes, central 56-68, pp. 1-2. Finalement, ce sont 60 suppléants qui sont désignés par le DIP comme aptes à suivre les « cours de stabilisation » (Armand Christe, directeur de l'enseignement primaire, à Jean-Jacques Maspéro, président SPG, Genève, 12 juin 1967, CRIÉE Fonds UIPG Suppléants stab. 66/68). En représailles, la SPG donne comme mot d'ordre à ses membres de refuser que les cours pratiques de formation pédagogique se fassent dans leurs classes afin de bloquer la stabilisation (SPG, *Procès-verbal du comité central*, Genève, 15 novembre 1967, CRIÉE Fonds UIPG P.V. comités, mixtes, central 56-68, p. 1).

En 1957, le plan d'études de l'école primaire est finalement achevé dans une certaine précipitation après presque dix ans de consultation et de travail. Contrairement au précédent (1942), sa confection est marquée par une large participation des représentants du corps enseignant primaire<sup>954</sup> et des sections de l'UIG, qui en reconnaît d'ailleurs pleinement la paternité en dépit de quelques déceptions mineures<sup>955</sup>. Ainsi, l'Union a pu faire adopter son point de vue à de nombreuses reprises comme dans le cas du maintien de l'enseignement de l'allemand en 7<sup>e</sup> année primaire, contre l'avis à la fois du conseiller d'Etat en charge du DIP, le radical Alfred Borel, et de la Conférence des inspecteurs de l'enseignement primaire<sup>956</sup>. Si la solution adoptée dans le plan d'études pénalise provisoirement les maîtres de 7<sup>e</sup> de deux heures de leçons supplémentaires sans compensation financière, la volonté de l'UIG de maintenir l'enseignement de l'allemand dans les derniers degrés de la scolarité primaire est étroitement liée à la massification de l'enseignement secondaire inférieur et à ses conséquences directes sur la « dévalorisation » de l'école primaire, en particulier de la 7<sup>ème</sup> primaire. En effet, pour l'Union, une telle suppression équivaut à la fois à enlever à l'école primaire « un moyen d'orientation et de sélection » par la difficulté que représente cet apprentissage pour les élèves, à reconnaître l'incapacité du maître primaire à enseigner cette langue et à mettre en péril la cohésion nationale<sup>957</sup>.

En même temps, les représentants de la corporation constatent bien que les classes primaires de fin de scolarité obligatoire sont à la fois « décimées » à la campagne, obligeant le retour de classes à plusieurs degrés, et « dévalorisées » à la ville par ce phénomène de massification<sup>958</sup>. Pour y remédier, ils demandent au DIP que les classes de 8<sup>e</sup> et 9<sup>e</sup> primaires soient temporairement rattachées à l'enseignement secondaire inférieur avant de les fondre dans une future « école moyenne »<sup>959</sup>. L'UCESG ne goûte guère cette proposition, elle qui n'a que faire de ces classes « faibles », et elle parvient à bloquer une telle mesure jusqu'au « moment de la réorganisation de l'enseignement secondaire inférieur »<sup>960</sup>. Cet abandon déclaré, et visiblement sans regret, des deux derniers degrés de la scolarité primaire<sup>961</sup> tranche avec la revendication affirmée de l'UIG de conserver des 7<sup>e</sup> de bon niveau<sup>962</sup>. Or pour garantir ce niveau scolaire, l'enseignement de l'allemand lui apparaît comme indispensable parce qu'il rapproche les

---

<sup>954</sup> « Une centaine d'instituteurs, d'institutrices et de maîtresses enfantines ont participé à l'élaboration de ce nouveau plan d'études » (*Educateur et bulletin corporatif*, 2 novembre 1957, p. 611), dont environ 40% sont des membres de l'UIG sections Messieurs et Dames confondues (« Révision du plan d'études – commissions », Genève, circa 1956, AEG DIP 1985 va 5.3.772).

<sup>955</sup> Eric Pierrehumbert, « UIG Messieurs. Rapport du président pour l'année 1957 », *Educateur et bulletin corporatif*, 28 juin 1958, p. 393.

<sup>956</sup> René Jotterand, directeur de l'enseignement primaire, *Enseignement de l'allemand*, Genève, 6 avril 1957, AEG DIP 1985 va 5.3.771.

<sup>957</sup> Jean Eigenmann, « L'UIG et le problème de l'allemand », *Educateur et bulletin corporatif*, mai 1957, p. 339-340.

<sup>958</sup> Eric Pierrehumbert, « UIG Messieurs. Rapport du président pour l'année 1957 », *Educateur et bulletin corporatif*, 28 juin 1958, pp. 393-394.

<sup>959</sup> *Ibid.*, p. 394.

<sup>960</sup> Eric Pierrehumbert, « UIG Messieurs. Rapport du président pour l'année 1958 », *Educateur et bulletin corporatif*, 22 août 1959, p. 475.

<sup>961</sup> Qui d'ailleurs ne rassemblent plus que quelques centaines d'élèves dès le milieu des années 1950 (cf. infra partie III, chapitre 7).

<sup>962</sup> La commission chargée du rapport général du congrès de la SPR de 1962 estime quant à elle que ces « dernières années de la scolarité » primaire sont « condamnée[s] » (*30<sup>e</sup> Congrès de la Société pédagogique romande*, Bienne, Imprimerie Umiker SA, 1962, p. 46).

7<sup>e</sup> primaires de l'enseignement secondaire inférieur où l'apprentissage de cette langue est véritablement développé.

La défense de l'apprentissage de l'allemand à l'école primaire est également d'ordre tactique de la part des dirigeants du syndicat. Leur but déclaré est que le corps enseignant primaire puisse « garder intactes [ses] chances d'accéder à une éventuelle école moyenne »<sup>963</sup>. La conservation d'un savoir-faire professionnel relatif à l'enseignement d'une branche (l'allemand) sert donc moins à la qualité de l'instruction des élèves qu'à accroître les possibilités d'avancement dans la carrière, en ouvrant pour les instituteurs non titulaires d'une licence universitaire un accès plus facile à l'enseignement secondaire inférieur à la faveur de son remaniement complet, mais cette option tactique coûte relativement cher aux enseignants des 7<sup>e</sup> années primaires, puisque ce n'est qu'au bout de cinq années (1962) de tractations avec le DIP qu'ils obtiennent finalement « l'intégration des heures supplémentaires »<sup>964</sup>, c'est-à-dire leur paiement, mais sans qu'en retour l'UIG ne parvienne à un quelconque arrangement satisfaisant à ses yeux avec le DIP sur un accès des instituteurs sans licence universitaire à l'enseignement secondaire inférieur à travers la création du Cycle d'orientation.

Toutefois, l'exercice de la participation active à l'élaboration du plan d'études a mis en lumière, pour l'UIG, un certain nombre de questions qui semblent s'imposer à l'école primaire dans un environnement social et scolaire en changement. En effet, la massification de l'enseignement secondaire inférieur, qui induit à terme une refonte partielle du système d'enseignement, et les rapides, et désormais criantes, transformations économiques, sociales et démographiques de la société genevoise, renforcent la conviction déjà présente chez les contemporains de la nécessaire adaptation de « l'école », et a fortiori de l'instituteur comme de l'école primaire, à « un monde en pleine mutation »<sup>965</sup>. Comme ces transitions sociales et scolaires n'épargnent pas les autres cantons romands, même si elles s'opèrent différemment et plus vigoureusement dans le cas genevois<sup>966</sup>, il n'est guère étonnant que cette question de « l'adaptation » – qui devient une injonction permanente de l'époque – de l'école primaire soit l'objet du congrès de la SPR de 1958.

Prenant acte des processus interdépendants que constituent la dévalorisation de l'école primaire par le déplacement des flux d'élèves vers l'enseignement secondaire inférieur et l'accroissement de la spécialisation professionnelle qui nécessite une main-d'œuvre mieux et plus longtemps formée par le système d'enseignement<sup>967</sup>, le rapport de synthèse redéfinit les tâches qui incombent à l'école primaire pour à la fois les « adapter » à la nouvelle donne scolaire et économique et qui doivent également contribuer à « revaloriser » son personnel enseignant. La première de ces tâches, dont

---

<sup>963</sup> Eric Pierrehumbert, « UIG Messieurs. Rapport du président pour l'année 1958 », *Educateur et bulletin corporatif*, 22 août 1959, p. 476.

<sup>964</sup> Roger Journet, « Rapport du président de l'UIG [1962]. Section des Messieurs », *Educateur et bulletin corporatif*, 22 mars 1963, p. 192.

<sup>965</sup> Eric Pierrehumbert, « UIG Messieurs. Rapport du président pour l'année 1957 », *Educateur et bulletin corporatif*, 28 juin 1958, p. 393.

<sup>966</sup> Le développement du secteur tertiaire (services) est très rapide à Genève où il tenait déjà auparavant une place importante quantitativement dans l'emploi de la main-d'œuvre. En outre, la massification de l'enseignement secondaire y est nettement plus avancée que dans le canton de Vaud voisin où, par exemple, en 1958, « c'est le 30 à 40% de la population scolaire qui peuple encore les classes de 7<sup>e</sup> et 8<sup>e</sup> année » primaires. Mais cela est suffisant pour que les enseignants vaudois constatent eux aussi que l'école primaire subit une forme de « discrédit » (A. Chabloz, « Que faire des dernières années de la scolarité primaire ? », *Educateur et bulletin corporatif*, 11 juin 1960, p. 389).

<sup>967</sup> [Pierre Rebetez, directeur de l'école normale de Delémont] *XXIX<sup>e</sup> Congrès. Société Pédagogique de la Suisse Romande*, Genève, Imprimeries populaires, 1958, pp. 47-48.



toutes les autres découlent naturellement, concerne un approfondissement de « l'éducation intellectuelle et morale » de l'enfant par le travail de l'instituteur. Ce travail est défini comme devant permettre à chacun de « s'adapter » à « la vie » et à s'insérer économiquement. Comme les connaissances qu'inculque l'école primaire ne sont guère prestigieuses et que l'enseignant primaire, à la différence de l'enseignant secondaire, n'est pas un spécialiste d'une discipline, il ne peut guère valoriser son travail par les connaissances qu'il dispense ; connaissances qui sont d'ailleurs significativement réduites dans le rapport du congrès au rang de « mécanismes ». La volonté de réorienter l'enseignement primaire sur des fonctions ou des capacités cognitives, certes générales mais cependant supérieures (l'abstraction)<sup>968</sup>, constitue une tentative de créer un espace de propriétés spécifiques dévolues au travail de l'instituteur afin de répondre à ce qui apparaît comme une exigence sociale d'une meilleure formation scolaire des individus<sup>969</sup>. Participant de l'idéal productiviste généralisé de cette période, les corps enseignants romands défendent leur « production » culturelle qu'est l'enseignement de l'école primaire.

Afin « de préparer les jeunes à s'intégrer dans la vie », l'UIG inaugure dès 1958 la pratique des visites d'entreprises par les maîtres et elle prend également contact avec les syndicats professionnels, tels que l'Union syndicale suisse, pour savoir ce que ces milieux économiques attendent de l'école, cela au titre que « les membres du corps enseignant ont la mission de collaborer avec tous ceux qui sont responsables de la formation de la jeunesse »<sup>970</sup>. Ces relations directs avec des représentants de l'économie privée, dont l'initiative revient à l'UIG Messieurs, trouvent une institutionnalisation rapide sous l'égide de la SPR et du Centre d'information et des relations publiques (CIRP), organisme patronal, avec la création dès mai 1959 d'un premier séminaire organisé à Chexbres (Vaud) et intitulé « L'homme dans l'entreprise »<sup>971</sup>. Ce séminaire regroupe des « chefs de personnels » d'entreprises privées et « des délégués des associations romandes d'instituteurs »<sup>972</sup>. Ces liens noués avec l'économie privée semblent d'autant plus importants à l'UIG qu'ils servent à « connaître les problèmes de l'économie, des employeurs et des ouvriers » et à donner aussi une expérience non négligeable des réalités économiques au corps enseignant primaire. Une expérience que les dirigeants de l'Union entendent faire valoir lors de la « réorganisation prochaine de l'enseignement secondaire inférieur »<sup>973</sup> puisque celle-ci a pour but principal d'améliorer

---

<sup>968</sup> A Genève, la volonté de membres influents de l'UIG d'introduire au même moment un véritable enseignement des sciences à l'école primaire, avec observation et expérimentation, répond à cette ambition comme à celle de préparer les enfants à « s'adapter » à la société moderne (Etienne Fiorina, « L'enseignement des sciences à l'école primaire », *Educateur et bulletin corporatif*, 6 décembre 1958, p. 680 ; Eric Pierrehumbert, « UIG Messieurs. Rapport du président pour l'année 1959 », *Educateur et bulletin corporatif*, 13 août 1960, p. 493).

<sup>969</sup> « C'est ici qu'intervient l'école et son influence. Elle peut vivre en marge de la vie, ou avec la vie. Ceux qui sortent de l'école ne seront pas appréciés en fonction des ouvertures qu'ils auront, mais sur les possibilités qu'offre la vie et sur les facultés qu'elle requiert. Ces facultés se vérifient par l'aptitude du sujet à mobiliser des idées et à les adapter aux données du problème » ([Pierre Rebetz, directeur de l'école normale de Delémont] *XXIX<sup>e</sup> Congrès. Société Pédagogique de la Suisse Romande*, Genève, Imprimeries populaires, 1958, p. 52).

<sup>970</sup> Eric Pierrehumbert, « UIG Messieurs. Rapport du président pour l'année 1958 », *Educateur et bulletin corporatif*, 22 août 1959, p. 476.

<sup>971</sup> Eric Pierrehumbert, « UIG Messieurs. Rapport du président pour l'année 1959 », *Educateur et bulletin corporatif*, 13 août 1960, p. 493.

<sup>972</sup> Eric Pierrehumbert, « UIG Messieurs. Rapport du président pour l'année 1958 », *Educateur et bulletin corporatif*, 22 août 1959, p. 476.

<sup>973</sup> Eric Pierrehumbert, « UIG Messieurs. Rapport du président pour l'année 1959 », *Educateur et bulletin corporatif*, 13 août 1960, p. 492.

l'orientation scolaire et professionnelle des élèves. De manière plus pragmatique, les visites d'entreprises par les élèves des classes de fin de scolarité primaire (avec leurs parents) contribuent à leur orientation vers des apprentissages<sup>974</sup>. D'ailleurs, le second séminaire de Chexbres au printemps 1960 est consacré uniquement à l'examen du problème de « l'orientation professionnelle »<sup>975</sup>.

Les milieux patronaux genevois profitent de ce rapprochement pour exprimer directement à l'UIG leurs doléances et leurs besoins à l'égard de l'école primaire au terme de la première série de visites d'entreprises qui s'achève en juin 1958. S'adressant aux membres de l'UIG, Jean Sordat, secrétaire de l'Union des associations patronales genevoises, constate à la fois que plus d'un tiers des adolescents ne suivent aucune formation scolaire ou professionnelle après leur scolarité obligatoire et que les apprentis souffrent en règle générale de lacunes dans les connaissances scolaires de base, comme le démontrent, selon lui, les faibles résultats obtenus par les candidats à l'apprentissage dans les tests d'entrée organisés par les associations professionnelles. Pour autant, ce n'est pas le chômage qui est craint pour celles et ceux qui ne font pas d'apprentissage car il s'avère que le marché du travail est en telle demande de main-d'œuvre, notamment dans le secteur des services en plein boom, qu'en suivant quelques semaines de « cours de sténo ou de dactylographie [...] les jeunes filles se présentent ensuite pour prendre des emplois si possible bien rémunérés », et que « c'est en s'offrant comme employés débutants que les jeunes gens cherchent à s'insérer dans le circuit économique ». En somme, les demandes à l'égard de l'école qu'exprime l'orateur au nom des patrons genevois visent trois objectifs : une meilleure qualité dans les apprentissages fondamentaux (orthographe, composition, lecture et calcul), un enseignement plus pratique et une connaissance préalable du milieu professionnel de la part des élèves sortant de la scolarité obligatoire depuis l'école primaire<sup>976</sup>. Ces requêtes mettent en lumière en quoi le système d'enseignement et le développement économique sont toujours plus directement corrélés. Une bonne préparation scolaire (savoirs et normes) est nécessaire au plus grand nombre à la fois parce que nombreux sont ceux qui en ont besoin pour accéder aux emplois du tertiaire qui se multiplient et parce qu'une formation professionnelle minimale semble désormais indispensable à une insertion normale sur le marché du travail.

L'orientation scolaire devient ainsi une question centrale dans la régulation du système scolaire et elle provoque un renversement des pratiques scolaires de sélection (évaluation)<sup>977</sup>. Il ne s'agit plus de freiner, mais de promouvoir chaque élève au plus haut niveau scolaire possible en fonction de ses « aptitudes » et de ses « goûts »<sup>978</sup>. Si les enseignants primaires acceptent de prendre à leur charge morale et professionnelle une partie des « besoins » de l'économie, ils ne peuvent cependant se résoudre à en faire leur seule finalité d'enseignement. Ainsi, au fameux séminaire de Chexbres de mai 1966, intitulé « Ecole de qualité ou école de quantité », les délégués des corps enseignants

---

<sup>974</sup> *Ibid.*, p. 493.

<sup>975</sup> Eric Pierrehumbert, « UIG Messieurs. Rapport du président pour l'année 1960 », *Educateur et bulletin corporatif*, 4 août 1961, p. 503. Huit membres de l'UIG (trois instituteurs, trois institutrices et deux maîtresses enfantines) participent à ce séminaire (UIG, *Procès-verbal du comité mixte*, Genève, 6 avril 1960, CRIÉE Fonds UIPG P.V. comités, mixtes, central 56-68, p. 1).

<sup>976</sup> Gustave Willemin, « Problèmes posés par l'intégration des jeunes dans la vie économique », *Educateur et bulletin corporatif*, 21 juin 1958, pp. 376-381. Cf. également parties III et VI.

<sup>977</sup> Cf. supra partie III, chapitres 9 et 10.

<sup>978</sup> *30<sup>e</sup> Congrès de la Société pédagogique romande*, Bienne, Imprimerie Umiker SA, 1962, pp. 71, 97.

romands<sup>979</sup> sont certes d'accord pour augmenter « l'efficacité » de l'enseignement en y introduisant davantage « l'esprit d'équipe » et « la vie pratique », selon le désir exprimé par les représentants des entreprises, mais ils rappellent également qu'ils ont vocation à développer des « personnalités » et à donner une « culture générale suffisante » aux élèves qui leur sont confiés. A cette dimension essentiellement culturelle, voire « civilisatrice », de l'école primaire, les instituteurs et les institutrices présents ajoutent encore lors des débats des préoccupations sur la maîtrise par l'école de l'orientation scolaire comme « pré-orientation professionnelle » et sur la « démocratisation des études »<sup>980</sup>.

Outre les « pressants besoins » de l'économie<sup>981</sup> identifiés dans le rapport du congrès de la SPR de 1962, d'autres besoins « sociaux » se manifestent quant à l'éducation scolaire de base de l'élève : suppléer à la « démission » éducative des parents, faire l'apprentissage de la capacité à gérer ce temps social inédit historiquement pour le plus grand nombre que constituent les « loisirs », préparer à la participation active dans la vie culturelle et politique, assurer la promotion de toutes les intelligences au mieux des aptitudes de chacun (y compris par des mesures compensatoires d'ordre financier ou/et culturel), développer des « habitudes mentales, des méthodes de travail » et « apprendre à apprendre » ou encore contribuer à l'atténuation des « fossés qui séparent les différents milieux sociaux »<sup>982</sup>. Cette longue liste de « besoins » relatifs à la seule scolarité obligatoire, dont l'école primaire forme une large part, montre à la fois de combien de tâches nouvelles le système d'enseignement se trouve désormais chargé comme outil de modernisation et de promotion sociale. Cependant, ces exigences économiques ou sociales ne sont pas reçues de la même manière par le corps enseignant primaire.

Les considérations idéologiques pèsent d'un poids certain sur cette réception différenciée. Ainsi, à la fin des années 1950, deux positions coexistent au sein du comité mixte de l'UIG sur la « démocratisation des études » qui se discute comme une question relevant essentiellement de « l'orientation professionnelle ». Certains s'en remettent toujours à l'idée qu'il faut « une sélection stricte » pour que les élèves « ne se fourvoient pas dans les écoles supérieures », alors que d'autres désirent « que tous les enfants ayant vraiment les aptitudes nécessaires puissent faire des études »<sup>983</sup>. Rapidement, les seconds deviennent majoritaires, tant au comité mixte que dans les assemblées, et ils initient les demandes officielles de l'UIG pour des « 7<sup>e</sup> d'orientation non différenciées » pour un enseignement de « culture générale à l'école primaire et [contre] une sélection trop hâtive ». Cependant, la prise de conscience progressive de la part des enseignants primaires genevois des inégalités face à l'école liées à l'appartenance sociale des individus – qui se double de leur forte sensibilité à la nécessité de les réduire –, de même que leur conviction que la complexité de la vie sociale « moderne » réclame une plus grande « culture générale » renforcent leur croyance en la nécessité d'une élévation du niveau scolaire moyen au tournant des années 1960. En ce sens, les enseignants primaires se montrent favorables à ce qu'on appelle alors la « démocratisation des études »<sup>984</sup>. Une

---

<sup>979</sup> Dont six membres de l'UIG (SPG, *Procès-verbal du comité central*, Genève, 4 mai 1966, CRIÉE Fonds UIPG P.V. comités, mixtes, central 56-68, p. 1).

<sup>980</sup> *Educateur et bulletin corporatif*, 22 juillet 1966, pp. 473-475.

<sup>981</sup> *30<sup>e</sup> Congrès de la Société pédagogique romande*, Bienne, Imprimerie Umiker SA, 1962, p. 47.

<sup>982</sup> La réduction des inégalités, et non leur suppression, est comprise comme une préoccupation générale de la société (*30<sup>e</sup> Congrès de la Société pédagogique romande*, Bienne, Imprimerie Umiker SA, 1962, pp.68-71).

<sup>983</sup> UIG, *Procès-verbal du comité mixte*, Genève, 30 avril 1958, CRIÉE Fonds UIPG P.V. comités, mixtes, central 56-68, pp. 2-3.

<sup>984</sup> (UIG, *Procès-verbal du comité mixte*, Genève, 6 avril 1960, CRIÉE Fonds UIPG P.V. comités, mixtes, central 56-68, p. 2).

exigence sociale montante à laquelle la corporation participe majoritairement dans les années 1960<sup>985</sup> et qu'Etienne Fiorina, instituteur et ancien président de l'UIG, traduit pédagogiquement de son point de vue de professionnel par la formule : « substituer la densité à la masse » quant aux savoirs et capacités scolaires à faire acquérir à tous les élèves<sup>986</sup>.

Toutes ces inclinations pragmatiques, corporatives et idéologiques, présentes de manière plus ou moins accentuée chez le corps enseignant primaire, expliquent pourquoi l'UIG est finalement acquise à l'idée de la création d'une école moyenne unique de type secondaire en remplacement des différentes écoles secondaires inférieures. A une courte majorité, ses membres se prononce pour un projet de création du Cycle d'orientation<sup>987</sup>, après d'intenses débats qui voient un petit tiers des membres voter en faveur d'un projet alternatif proposé par deux instituteurs dont l'idée principale réside dans la création au futur C.O. « d'une section moyenne dite section C [...] dont les trois degrés [7<sup>e</sup>-9<sup>e</sup>] seraient tenus par des maîtres primaires » et dans le maintien d'une filière dite d'orientation, avec des classes également tenues par des instituteurs, jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire, afin d'assurer « à la masse des élèves moyens (qui alourdisent singulièrement l'enseignement secondaire) les mêmes possibilités [d'orientation scolaire] » que les « inaptés » [sic] ou les « littéraires » et les « scientifiques »<sup>988</sup>. L'UIG assortit cet accord de principe de réserves et de conditions qu'elle juge indispensables à la réussite de la réforme. Sur le plan strictement corporatif, c'est un accès direct et sans licence des enseignants primaires à la 7<sup>e</sup> année du C.O., dite « d'orientation », et aux filières basses, soit non pré-gymnasiales, de 8<sup>e</sup> et 9<sup>e</sup> années qu'elle revendique. Le second point important en discussion est celui de l'orientation scolaire et professionnelle qui est l'objet principal du projet. A cet égard, le corps enseignant primaire soutient le renversement entre *sélection* et *orientation*<sup>989</sup> que vise à concrétiser institutionnellement l'instauration du Cycle d'orientation afin de satisfaire aux nouvelles nécessités sociales et économiques :

La sélection peut suffire à dégager une élite restreinte, mais elle est insuffisante quand les besoins du pays réclament en nombre toujours accru du personnel hautement qualifié et possédant une bonne culture générale.

L'*orientation* [i.e. sélection positive] est la seule solution équitable pour tous, car elle seule permet à l'école de répondre au désir croissant d'instruction de toutes les classes sociales et de rajeunir notre système scolaire genevois<sup>990</sup>.

Ainsi, l'UIG consent à ce que les enseignants des degrés supérieurs de l'école primaire se dessaisissent de leur maîtrise de l'« orientation professionnelle » pour les classes primaires de fin de scolarité (7<sup>e</sup>-9<sup>e</sup>), mais aussi d'une bonne partie de l'orientation

---

<sup>985</sup> 30<sup>e</sup> Congrès de la Société pédagogique romande, Bienne, Imprimerie Umiker SA, 1962, p. 119.

<sup>986</sup> « Pénurie des cadres et démocratisation des études », *Educateur et bulletin corporatif*, 5 novembre 1960, p. 677.

<sup>987</sup> Eric Pierrehumbert, « UIG Messieurs. Rapport du président pour l'année 1959 », *Educateur et bulletin corporatif*, 13 août 1960, p. 491.

<sup>988</sup> Claude Schenkel et Georges Piguet, *Projet de réforme scolaire*, Genève, novembre 1959, CRIÉE Fonds UIPG Comités mixtes (correspondance et rapports, PV d'assemblées générales) 1959-1962, pp. 1-2.

<sup>989</sup> Cf. supra partie III, chapitre 10.

<sup>990</sup> Etienne Fiorina, « Réforme de l'enseignement secondaire inférieur », *Educateur et bulletin corporatif*, 30 avril 1960, p. 269. Cette distinction en faveur de l'orientation scolaire par opposition à la sélection avait été l'objet d'une des thèses adoptées lors du congrès de la SPR deux ans auparavant (*Educateur et bulletin corporatif*, 18 octobre 1958, p. 563.).

scolaire (6<sup>e</sup>) en la repoussant en aval de l'école primaire<sup>991</sup>. Si le comité mixte est convaincu que « cette solution est la plus favorable à l'enfant dont l'orientation s'effectuera de manière suivie dans des conditions de travail très semblables, de la première à la dernière année [du C.O.] »<sup>992</sup>, il met cependant toujours la même condition corporative à cet abandon : celle que les instituteurs puissent enseigner en 7<sup>e</sup> du C.O.<sup>993</sup>. Ces deux arguments, corporatif et socioscolaire, se mêlent indissociablement dans les discours de l'UIG et ils fondent sa position quant à la nécessité que « la 7<sup>e</sup> année d'orientation soit non différenciée » sur le modèle de base de la classe primaire<sup>994</sup>. Pourtant dès la fin de l'année 1960, des oppositions fortes au principe des 7<sup>e</sup> non différenciées se manifestent sur la droite de l'échiquier politique, au titre qu'elles risquent d'être « une cause de retard pour les éléments doués »<sup>995</sup>. Ainsi l'Union Famille-Ecole (UFE), représentant les parents appartenant aux nouvelles classes moyennes salariées, défend une préorientation dès la 6<sup>e</sup> primaire avec l'introduction de l'allemand (sans note) et une division en pré-gymnasial et non pré-gymnasial des élèves dès la 7<sup>e</sup> du C.O.. Elle reçoit immédiatement le soutien du secrétaire de la Fédération des syndicats patronaux genevois, Renaud Barde<sup>996</sup>. L'opposition vient également du corps enseignant secondaire (UCESG), et notamment des maîtres du Collège, qui, lors de la consultation du projet de réforme, soutiennent une première orientation entre pré-gymnasial (littéraire et scientifique) et non gymnasial en 7<sup>e</sup> grâce à un travail de « préorientation »<sup>997</sup> qu'effectueraient les enseignants primaires au moyen d'une réintroduction de l'allemand en 6<sup>e</sup>. La première langue nationale fonctionnant alors comme une branche de véritable « sélection », et non d'orientation scolaire. Elle prendrait ainsi place à côté de l'orthographe comme branche d'enseignement ayant valeur d'indicateur du degré d'ascétisme et d'aptitude scolaires de l'élève, considérés comme nécessaires à la poursuite d'études secondaires. Face à ces fortes résistances, l'UIG estime à juste titre que la remise en cause des 7<sup>e</sup> indifférenciées « porte donc atteinte au principe même de la réforme projetée »<sup>998</sup> avec comme conséquence pour la corporation de restreindre le nombre des places accessibles aux instituteurs au C.O. puisque les 7<sup>e</sup> pré-gymnasiales bénéficieraient d'une organisation d'enseignement par disciplines (organisation déjà en vigueur dans la division inférieure du Collège depuis les années 1930). Autrement dit, la perte de la 7<sup>e</sup> primaire serait en quelque sorte « sèche » car sans compensation notable pour cet ordre d'enseignement et son corps enseignant.

<sup>991</sup> Cf. supra partie III, chapitre 10.

<sup>992</sup> Comité Mixte de l'UIG, « Réforme de l'enseignement secondaire inférieur. Position du corps enseignant primaire genevois », *Educateur et bulletin corporatif*, 21 mai 1960, p. 328.

<sup>993</sup> Cf. également Chantal Berthoud, *Une école du second degré « élitaire » pour tous ou le péril de l'école moyenne. Une histoire du secondaire obligatoire à Genève (1927-1977)*, thèse en Lettres, Université de Genève, 2006, pp. 257-258.

<sup>994</sup> Cette position en faveur d'un certain degré d'hétérogénéité scolaire des élèves est quelque chose de nouveau, et d'en partie contradictoire avec l'idée toujours dominante dans la corporation que l'enseignement est plus productif en regroupant les élèves par forces, faiblesses ou problèmes équivalents. Ainsi, le rapport du congrès de la SPR de 1966 propose pas moins l'instauration de sept types de classes différents pour l'école primaire (*31<sup>e</sup> congrès de la Société pédagogique romande*, Montreux, Imprimerie Corbaz SA, 1966, pp. 159-160).

<sup>995</sup> Eric Pierrehumbert, « UIG Messieurs. Rapport du président pour l'année 1960 », *Educateur et bulletin corporatif*, 4 août 1961, p. 502.

<sup>996</sup> UIG, *Procès-verbal du comité mixte*, Genève, 12 juin 1961, CRIÉE Fonds UIPG P.V. comités, mixtes, central 56-68, pp. 1-2.

<sup>997</sup> Etienne Fiorina in « Réforme de l'enseignement secondaire inférieur (suite) », *Educateur et bulletin corporatif*, 7 mai 1960, p. 286.

<sup>998</sup> Eric Pierrehumbert, « UIG Messieurs. Rapport du président pour l'année 1960 », *Educateur et bulletin corporatif*, 4 août 1961, p. 502.

Alors qu'en 1961 l'UIG isolée<sup>999</sup> a infléchi sa position en acceptant le principe d'une différenciation « A et B au degré 7 »<sup>1000</sup>, à la fin de cette même année, l'Union Famille-Ecole fait sensation en proposant un Cycle d'orientation en quatre ans au lieu de trois, amputant ainsi l'école primaire de sa 6<sup>e</sup> année<sup>1001</sup>, dans le but déclaré de pratiquer plus tôt « l'orientation » des élèves afin de pouvoir introduire l'enseignement du latin dès la 7<sup>e</sup>. Cette nouvelle vient d'autant plus jeter le trouble à l'UIG que le projet est soutenu à la fois par René Jotterand, directeur de l'enseignement primaire, et par Renaud Barde, secrétaire de la Fédération des syndicats patronaux genevois<sup>1002</sup>. Cependant, cette proposition est rapidement abandonnée par ses promoteurs suite à la réintroduction du latin en 7<sup>e</sup> année. Une réintroduction à laquelle l'UIG s'oppose formellement<sup>1003</sup>.

Si l'heure est à la promotion des élèves par « l'orientation » scolaire, les impératifs de la sélection scolaire, vue comme inséparable de la formation des élites, s'adoucissent mais ne disparaissent pas pour autant. C'est pourquoi l'enseignement du latin est finalement maintenu dès l'entrée au C.O.<sup>1004</sup> sous la quadruple pression des milieux économiques, de l'Union Famille-Ecole, des enseignants du secondaire<sup>1005</sup> et de la droite majoritaire au Grand Conseil. Face à une telle coalition, l'UIG ne peut que s'incliner quand le conseiller d'Etat socialiste André Chavanne se rallie à cette position<sup>1006</sup>. Ainsi, lors de l'ouverture du Cycle d'orientation en septembre 1962, les premières classes de 7<sup>e</sup> se divisent donc en trois catégories : « six classes de sections A (type gymnasial, avec ou sans latin)<sup>1007</sup>, sept classes de section B (section intermédiaire) et trois classes de section C (préprofessionnelle) »<sup>1008</sup>. Qualifiée de « préorientation [qui] doit être confirm[e] ou infirmé[e] lors de la première année du C.O. », cette division en trois sections entérine déjà la structure définitive de la nouvelle école lors de sa généralisation complète en 1969. Or cette différenciation des élèves dès l'entrée au C.O. redonne aux instituteurs un

---

<sup>999</sup> Seul René Jotterand, directeur de l'enseignement primaire, soutient momentanément une position similaire au sein du DIP, alors qu'au Grand Conseil, les partis de gauche, minoritaires, se montrent prudents en cette année d'élection (UIG, *Procès-verbal du comité mixte*, Genève, 23 mai 1961, CRIÉE Fonds UIPG P.V. comités, mixtes, central 56-68, pp. 1-2).

<sup>1000</sup> UIG, « Résolution », *Educateur et bulletin corporatif*, 13 avril 1962, p. 248.

<sup>1001</sup> Il apparaît que cette idée est exprimée une première fois par Henri Grandjean lors d'une « discussion entre délégués du DIP, des milieux patronaux et du corps enseignant », puis que Renaud Barde, secrétaire de la Fédération des syndicats patronaux genevois, s'en soit emparée et l'ait rendue publique (UIG, *Procès-verbal de l'assemblée générale*, Genève, 24 octobre 1961, CRIÉE Fonds UIPG Comités mixtes (correspondance et rapports, PV d'assemblées générales) 1959-1962, p. 2).

<sup>1002</sup> L'éventualité de la perte des classes de 6<sup>e</sup> primaires inquiète de nombreux membres, notamment au titre que cette amputation puisse avoir des conséquences sur le recrutement et la formation, avec un abaissement des « exigences pour les candidats à l'enseignement primaire » (UIG, *Procès-verbal du comité mixte*, Genève, 17 novembre 1961, CRIÉE Fonds UIPG P.V. comités, mixtes, central 56-68, p. 1).

<sup>1003</sup> Le 28 mars 1962, réunis en séance plénière, les membres de l'UIG demandent à l'unanimité, moins 6 abstentions, « la suppression du latin en 7<sup>e</sup> d'orientation » parce qu'ils y voient « une condition essentielle pour permettre le passage normal dans la section A et assurer ainsi une véritable orientation de tous les élèves de ce degré » (UIG, « Résolution », *Educateur et bulletin corporatif*, 13 avril 1962, p. 248 ; UIG, *Procès-verbal de l'assemblée plénière*, Genève, 28 mars 1962, CRIÉE Fonds UIPG Comités mixtes (correspondance et rapports, PV d'assemblées générales) 1959-1962, p. 4).

<sup>1004</sup> Roger Journet, « UIG – Messieurs. Rapport du président pour 1961 », *Educateur et bulletin corporatif*, 30 mars 1962, p. 206.

<sup>1005</sup> UIG, *Procès-verbal du comité mixte*, Genève, 20 février 1962, CRIÉE Fonds UIPG P.V. comités, mixtes, central 56-68, p.1.

<sup>1006</sup> Roger Journet, « Rapport du président de l'UIG [1962]. Section des Messieurs », *Educateur et bulletin corporatif*, 22 mars 1963, p. 176.

<sup>1007</sup> Dont quatre entièrement latines.

<sup>1008</sup> Marie-Laure François et Philippe Schwed, *Le Cycle d'Orientation de l'enseignement secondaire genevois. Histoire d'une école 1962-1969*, cahier n°2, CEPSCO, Genève, juin 1971, pp. 6-7.

plus grand rôle à jouer dans l'orientation scolaire des élèves puisque les notes obtenues à la fin de la 6<sup>e</sup> primaire déterminent largement la désignation de la section d'entrée de l'élève en 7<sup>e</sup> du C.O.. On pourrait donc penser qu'un tel retour d'influence des enseignants primaires sur le processus de sélection scolaire sert les intérêts de la corporation<sup>1009</sup>. Or il n'en est rien. Au contraire, le discours de l'UIG marque une nette inflexion allant vers la dénonciation du travail de sélection scolaire qu'on entend imposer à l'école primaire :

Les craintes que nous avons émises lors de la création du cycle d'orientation semblent se justifier. En effet, de l'aveu même des responsables du CO, leur but est de limiter le plus possible les changements de section au cours de septième année, ce qui nous paraît la négation du principe de l'orientation. De ce fait, on exige de l'école primaire qu'elle fasse la sélection contre laquelle nous nous sommes toujours élevés<sup>1010</sup>.

Contrairement à ce qu'affirme le président de l'UIG, ce refus de la « sélection » scolaire est récent de la part de son association<sup>1011</sup>. Ce n'est que depuis le début des années 1960, que le comité et certains membres de l'UIG sont rapidement gagnés à l'idée que l'orientation scolaire est non seulement une nécessité économique mais également une « question de justice sociale »<sup>1012</sup>. La prise en compte des inégalités économiques puis culturelles comme facteurs de l'inégalité scolaire favorise fortement l'adhésion des membres au concept de « démocratisation des études » entendu dans le sens d'une possibilité de promotion sociale large par l'école<sup>1013</sup>. Une conception idéologique de la fonction sociale de l'école que le maintien du latin en 7<sup>e</sup> année du C.O.

---

<sup>1009</sup> C'est d'ailleurs la position minoritaire de certains membres du comité mixte de l'UIG qui se montre favorable à l'idée d'une « orientation » ou d'une « préorientation » en 6<sup>e</sup> primaire (UIG, *Procès-verbal du comité mixte*, Genève, 2 mai 1961, CRIÉE Fonds UIPG P.V. comités, mixtes, central 56-68, pp. 1-2).

<sup>1010</sup> Raymond Hutin, « UIG. Rapport du président pour 1964-65 », *Educateur et bulletin corporatif*, 26 mars 1965, p. 217.

<sup>1011</sup> Ce qui n'empêche pas le comité mixte de l'UIG de s'inquiéter, pour des raisons corporatives une fois la réforme sous toit, de la valeur accordée aux notes de 6<sup>e</sup> primaire et du rapport de l'instituteur pour la détermination du choix de la section en 7<sup>e</sup> du C.O. (UIG, *Procès-verbal du comité central*, Genève, 5 mai 1965, CRIÉE Fonds UIPG P.V. comités, mixtes, central 56-68, p. 1). Dans la première moitié du XX<sup>e</sup> siècle, la stricte sélection scolaire est non seulement acceptée, mais elle est également perçue comme un élément de valeur et de prestige du métier d'instituteur.

<sup>1012</sup> Bureau du comité de l'UIG, « Commentaires », *Educateur et bulletin corporatif*, 13 avril 1962, p. 248.

<sup>1013</sup> Etienne Fiorina, ancien président de l'UIG, se fait un ardent propagandiste de cette question dans *l'Educateur* au cours de ces années (cf. sa série d'articles intitulée la « démocratisation des études », in *Educateur et Bulletin corporatif*, 8 mars 1963, p. 144 ; 29 mars 1963, pp. 191-192 ; 5 avril 1963, pp. 214-215). C'est aussi dans cette première moitié des années 1960 que se mettent en place les premières fortes critiques d'ordre sociologique sur l'inégalité des chances de réussite scolaire. En Suisse romande, le petit opus de Jean-Claude Eberhard est caractéristique de la montée de cette dénonciation de l'inégalité scolaire. Publié par l'Union syndicale suisse, cet essai de synthèse comparatiste à l'échelle de l'Europe occidentale, qui semble avoir eu une certaine audience auprès des enseignants, tente de distinguer l'influence des facteurs physiologiques et psychologiques, d'une part, et des facteurs socioéconomiques et culturels, d'autre part, dans la réussite scolaire des élèves. Son analyse penche résolument en faveur de l'influence déterminante des facteurs sociaux (revenus, familles, fratrie, niveau scolaire du père, « modèle culturel » familial, lieu de résidence, etc.), mais elle conclut également à l'impossibilité d'une démocratisation scolaire, et donc sociale, totale, eu égard au caractère déterminant des structures sociales et en dépit même d'une pédagogie compensatoire organisée par l'école publique à destination des élèves appartenant aux classes populaires (*Les facteurs sociaux de la carrière scolaire*, Berne, Imprimerie de l'Union, 1961, pp. 97-106).

heurte parce que l'UIG estime qu'elle la compromet en figeant d'emblée la filière de l'élite sans véritable possibilité de raccordement ultérieur<sup>1014</sup>.

Pour autant, ces aspirations du corps enseignant primaire à plus d'égalité dans la réussite scolaire ne préservent pas l'école primaire d'un questionnement, voire d'une mise en cause, par les autorités scolaires et politiques sur son efficacité. En effet, si les besoins de qualification de la main-d'œuvre et la revendication d'une plus grande égalité sociale au moyen d'une meilleure distribution des élèves dans le système d'enseignement semblent imposer à la majorité des esprits des contemporains l'idée d'une réforme de la structure de l'enseignement secondaire inférieur, avec la création du Cycle d'orientation, le problème du retard scolaire reste irrésolu, alors qu'il paraît de plus en plus inacceptable à large échelle. Parce que la massification de l'enseignement secondaire inférieur, presque achevée à Genève à la fin des années 1950, a pour conséquence de faire de l'école primaire un lieu de passage, de préparation, des élèves vers l'ordre d'enseignement suivant, une nouvelle place est ainsi de fait assignée à l'école primaire dans la structure du système scolaire, place que la généralisation complète du C.O. en 1969 entérine officiellement : désormais, elle n'est plus habilitée à livrer directement des élèves à la société. Cette modification de la place et du rôle de l'école primaire introduit rapidement l'idée que l'échec scolaire au cycle primaire, dans sa forme visible qu'est le retard scolaire, constitue un problème majeur car, avant de pratiquer une sélection, l'école primaire est d'abord astreinte à donner à *tous*, ou presque, les moyens scolaires minimaux d'accéder à l'enseignement secondaire inférieur.

La question de l'efficacité de l'école primaire est déjà régulièrement posée depuis le début des années 1950. En effet, la massification de l'enseignement secondaire accuse les problèmes d'adaptation des élèves lors de leur passage d'un ordre d'enseignement à l'autre. En outre, les milieux patronaux se plaignent de manière récurrente du mauvais niveau scolaire des apprentis, bien que ces doléances restent en l'occurrence confinées aux seules élèves sortant des classes primaires de fin de scolarité obligatoire. Or, c'est bien le retard scolaire, devenu le problème socioscolaire numéro un, qui provoque un débat important qui s'ouvre au sein même du Grand Conseil avec la motion déposée par le député libéral Fernand Dominicé en avril 1964. Cette motion demande au Conseil d'Etat d'entreprendre « l'examen complet du plan d'études de l'enseignement primaire » de 1957. Les raisons avancées pour cet examen par le député de droite sont au nombre de trois. D'abord, le retard scolaire tend à empêcher les études supérieures. Ensuite, le défaut de raccordement entre l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire favorise les « échecs ». Enfin, le niveau des apprentissages exigés au primaire reste en dessous des possibilités intellectuelles réelles de la majorité des élèves<sup>1015</sup>. Ce dernier point montre la pénétration des conceptions de la psychologie concernant le développement cognitif de l'enfant, et plus généralement la « pédagogisation » des

---

<sup>1014</sup> A cette occasion, Etienne Fiorina n'hésite pas à fustiger le conseiller d'Etat socialiste en charge du DIP : « L'élection spectaculaire du socialiste et remarquable professeur de physique A. Chavanne au Conseil d'Etat à la tête du DIP nous avait laissé bon espoir. Président de l'Intersyndicale, M. Chavanne s'était montré combatif et obtint souvent des avantages de nos autorités, qu'il ne ménageait guère à l'occasion. Aussi déplorons-nous sa décision inconcevable selon nous, d'adopter le point de vue du Collège qui coïncide étonnamment avec celui des Syndicats patronaux et de l'Union Famille-Ecole, celle-ci ne représentant valablement ni les parents, ni le corps enseignant. Tout s'écroula donc, en ce maussade mercredi 4 avril, à cause de la question du latin en 7<sup>e</sup>, auquel nos milieux cultivés se cramponnent, comme si la République était seulement au Collège et le salut de Genève suspendu à 3 heures hebdomadaire de latin » (« Déformer n'est pas réformer », *Educateur et Bulletin corporatif*, 13 avril 1962, p. 247).

<sup>1015</sup> *MGC*, 3 avril 1964, pp. 627-629.



rapports que les adultes entretiennent avec lui<sup>1016</sup>, car c'est au nom de « l'envie de savoir » de l'enfant que le député conservateur s'en prend aux nouvelles pédagogies et à l'Institut Jean-Jacques Rousseau, coupables, à ses yeux, de laisser « sommeiller » l'esprit de l'élève, retardant d'autant l'enseignement par « crainte de [le] fatiguer »<sup>1017</sup>. Ce qui est une mise en cause paradoxale quand on connaît le rôle historique de cet Institut. Pour pallier à ces graves défauts, il demande principalement une « accélération de l'enseignement », sans avoir « peur » d'user de la mémorisation comme technique d'apprentissage, et l'inculcation de « méthodes de travail » préparant à l'enseignement secondaire. L'offensive est d'autant plus forte que le parti des Indépendants chrétiens-sociaux soutient d'emblée la motion libérale avec l'appui de certains députés de l'extrême gauche communiste (Parti du Travail)<sup>1018</sup>.

Dans sa réponse directe, le conseiller d'Etat socialiste en charge du DIP reconnaît la gravité du problème du retard scolaire par son caractère massif, mais il rappelle également que la création du Cycle d'orientation constitue la principale réponse à ce problème et qu'après presque deux ans d'essai les premiers résultats semblent encourageants de ce point de vue. En outre, le chef du DIP se pose habilement en défenseur de la qualité du travail des enseignants primaires que la motion semble mettre en cause<sup>1019</sup>. Une insinuation qui oblige le député Dominicé à se départir de la moindre intention de faire des reproches au corps enseignant primaire sur la valeur de son travail. En revanche, tous les intervenants sont d'accord avec le conseiller d'Etat socialiste pour admettre que le retard scolaire dans les proportions actuelles est inacceptable. Ainsi, le retard scolaire massif qui se manifeste dès les degrés supérieurs de la scolarité primaire n'est plus considéré dès lors comme la scorie naturelle d'une sélection scolaire à laquelle, par ailleurs, les milieux conservateurs restent indéfectiblement acquis<sup>1020</sup>, mais il est devenu en vingt-cinq ans le symptôme du mauvais « rendement » de l'école primaire, ainsi que l'affirme le député libéral Vernet :

J'ai noté le chiffre – il y a environ 50% de ces enfants qui ont déjà des retards scolaires à l'âge de dix ou onze ans. Eh bien ! Je pense qu'il n'y a pas 50% d'enfants insuffisants dans notre République. S'il y a 50% de retard, c'est la preuve évidente qu'il y a quelque chose qui ne tourne pas rond [dans l'enseignement primaire]<sup>1021</sup>.

De ce point de vue, les différentes interventions des députés tout au long d'un débat qui se prolonge jusqu'en 1966 se retrouvent sur l'idée que « l'action » de l'école primaire doit être améliorée pour contribuer efficacement à la résorption du retard scolaire<sup>1022</sup>. Cette opinion quasi unanime est développée et motivée dans le rapport rendu par la commission du Grand Conseil désignée pour examiner la motion Dominicé à l'automne 1965. Ce rapport rend compte explicitement d'une volonté politique, présentée comme une nécessité socioéconomique, d'augmenter « la quantité des

---

<sup>1016</sup> Egle Becchi, « Le XX<sup>e</sup> siècle », in Egle Becchi et Dominique Julia (dir.), *Histoire de l'enfance en Occident*, tome 2 : *Du XVIII<sup>e</sup> siècle à nos jours*, Paris, Seuil, p. 414.

<sup>1017</sup> Le député Fernand Dominicé attaque notamment les nouvelles méthodes, dont la lecture globale, pourtant abandonnée depuis presque dix ans, et l'écriture script, limitée aux degrés inférieurs de l'école primaire, comme étant partiellement responsables de cet état de fait (*MGC*, 3 avril 1964, pp. 631-633).

<sup>1018</sup> *MGC*, 3 avril 1964, pp. 634-636.

<sup>1019</sup> *Ibid.*, pp. 636-639.

<sup>1020</sup> D'ailleurs, le libéral Fernand Dominicé précise que : « tout en respectant l'idée du département que l'école officielle est ouverte à tous, j'aimerais qu'on ne tombe pas dans le travers d'un nivellement par le bas » (*MGC*, 24 juin 1966, p. 1744).

<sup>1021</sup> *MGC*, 3 avril 1964, p. 641.

<sup>1022</sup> Cf. supra partie III, chapitre 11.

notions » enseignées à l'école primaire<sup>1023</sup>. Cette augmentation du volume du plan d'études est largement motivée par le besoin interne au système d'enseignement d'assurer une meilleure coordination des programmes et une meilleure transition des élèves entre l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire.

Tout converge donc vers l'exigence, clairement exprimée politiquement, économiquement et socialement, d'une montée du niveau moyen de réussite scolaire dès l'école primaire, dont on fait dépendre le comblement du retard scolaire. Des mesures concrètes d'aide, déjà en vigueur au C.O. (« classes de rattrapage », « études surveillées »), sont également demandées pour les élèves en difficultés durant leur scolarité primaire<sup>1024</sup> car tous les députés reconnaissent volontiers que ce retard scolaire n'est pas entièrement imputable au programme d'études mais qu'il est aussi le produit de facteurs sociaux extérieurs à l'école primaire tels que la « démission des familles » dans leur tâche éducative ou des conditions de vie familiale plus ou moins précaires<sup>1025</sup>. Pour autant, la volonté de réduire drastiquement le retard scolaire ne procède évidemment pas d'une intention d'amener tous les élèves à faire des études supérieures. L'objectif explicite qui se dégage des débats au Grand Conseil trouve sa formulation dans une exigence politique à l'égard de l'institution scolaire afin qu'elle s'arrange pour faire en sorte qu'une grande majorité des élèves remplisse les exigences minimales du programme de l'enseignement primaire et, ceci, avec un minimum de redoublements<sup>1026</sup>. Plus qu'une « démocratisation des études », c'est l'« amélioration du rendement »<sup>1027</sup> de l'école obligatoire (primaire et secondaire inférieur) qui est ici demandée par les députés. Le souhait, perçu comme une contrainte sociale, de promouvoir scolairement le plus grand nombre dans le cadre de la scolarité primaire provoque une inversion des signes de la sélection scolaire qui, à son tour, amène à un renversement de la norme de la réussite scolaire avec l'exigence d'une augmentation quantitative du nombre d'élèves atteignant le niveau moyen de la scolarité obligatoire comme le montre le changement partiel du statut de l'orthographe<sup>1028</sup>.

---

<sup>1023</sup> MGC, 9 octobre 1965, p. 2099.

<sup>1024</sup> Cf. « Rapport de la commission chargé d'examiner la motion de M. Dominicé invitant le Conseil d'Etat à faire entreprendre l'examen complet du plan d'études de l'enseignement primaire établi en 1957 », MGC, 9 octobre 1965, pp. 2093, 2114.

<sup>1025</sup> Voir l'intervention du socialiste Claude Ketterer (MGC, 9 octobre 1965, pp. 2100-2101).

<sup>1026</sup> Le communiste de Felice, à la fois partisan de la « démocratisation des études » et pourfendeur de « pédagogues » et « psychologues » scientifiques, en donne une version radicale : « A mon sens, il n'y aucune contradiction entre l'accélération des études et la diminution des retards scolaires, et même, je prétends qu'on peut arriver à une diminution des retards scolaires en intéressant mieux les élèves à leur travail qu'on ne le fait à l'heure actuelle » (MGC, 24 juin 1966, p. 1750).

<sup>1027</sup> MGC, 6 mai 1966, p. 1419. D'où, également, l'instauration d'une commission permanente du plan d'études au sein de laquelle siègent trois délégués de la SPG (SPG, *Procès-verbal du comité central*, Genève, 7 décembre 1966, CRIÉE Fonds UIPG P.V. comités, mixtes, central 56-68, p. 2).

<sup>1028</sup> Néanmoins, la valeur scolaire de l'orthographe pour l'école primaire est conservée par la direction de l'enseignement primaire en 1965 alors que trois ans auparavant l'UIG avait proposé de regrouper la note d'orthographe avec toutes les autres notes de français « écrit » pour n'en faire qu'une seule. L'Union demandait en outre l'attribution de notes trimestrielles pour toutes les branches, reprenant ici une première proposition de modification datant de 1947 (cf. Le comité de l'UIG, « Attribution des notes scolaires. Projet de réforme présenté par l'UIG », *Educateur et Bulletin corporatif*, 21 décembre 1962, pp. 813-814). Le DIP décide finalement de conserver la note d'orthographe avec l'argument que, l'on le veuille ou non » l'enseignement primaire « sera toujours jugé sur l'orthographe ». Il refuse également de relever la note de promotion de 2,6 à 3 (sur 6), comme demandé par l'UIG, « pour ne pas augmenter le % des retards scolaires » (cf. le bon résumé de cette affaire in *31<sup>e</sup> congrès de la Société pédagogique romande*, Montreux, Imprimerie Corbaz SA, 1966, pp. 77-78).

Jusqu'alors, la maîtrise de l'orthographe avait été un des éléments essentiels de la sélection scolaire sanctionnant ou non le passage des élèves dans les écoles secondaires. Or la massification de l'enseignement secondaire modifie sensiblement la fonction de sélection de cette matière. En effet, tant les députés que le rapport de la commission du Grand Conseil, qui expose le très important retard scolaire dont souffrent les apprentis (67%) après une enquête dans les milieux économiques, se plaisent à relever, entre autre, la faible maîtrise de l'orthographe dont font preuve les élèves retardés de l'école primaire<sup>1029</sup>. En fait, comme le rappelle le conseiller d'Etat André Chavanne, la massification de l'enseignement secondaire amène beaucoup plus d'élèves vers les études secondaires ou les formations professionnelles à plein temps. Du coup, les entreprises voient leur public traditionnel de l'apprentissage se dérober pour tenter sa « chance » dans l'enseignement secondaire et elles se retrouvent dans l'obligation d'engager des apprentis dont le niveau scolaire est bas. Deux décennies auparavant, ces élèves auraient été voués à entrer directement sur le marché du travail eu égard à leurs résultats scolaires<sup>1030</sup>. Dans ce contexte d'élévation général et rapide du niveau moyen de formation, l'orthographe se mue pour partie en un moyen de mesure du rendement scolaire<sup>1031</sup>. D'où la demande que la plupart des élèves la maîtrise, et sans accumulation de retard, car, comme le constate à son corps défendant le député communiste de Felice, « cette orthographe [...] est indispensable dans la vie »<sup>1032</sup>.

Hormis un certain froissement dû au fait que ces critiques sur le plan d'études semblent incriminer le travail des instituteurs, l'UIG accepte sans sourciller le mandat politique « d'améliorer l'enseignement » dans les écoles primaires pour lutter contre le retard scolaire. Elle peut d'autant mieux l'accepter qu'elle tient à souligner, par la voix de son président, que cette « amélioration de l'enseignement a toujours été et reste l'objectif principal du corps enseignant primaire »<sup>1033</sup>, assumant ainsi la défense de l'honneur professionnel de la corporation. Ceci est vrai dans la mesure où l'Union promeut également une élévation du niveau moyen des apprentissages de la population scolaire pour des raisons à la fois corporatives liées à la « revalorisation » du métier, pragmatiques en vue de soutenir l'expansion économique et idéologique sur la « démocratisation des études ». En revanche, l'UIG s'oppose à une augmentation des exigences du plan d'études de 1957 alors en vigueur qui, à son avis, ne ferait qu'aggraver le mal car elle défend le principe qu'une meilleure éducation scolaire ne rime pas avec plus de matière à enseigner mais bien plutôt avec l'approfondissement de l'enseignement. En même temps, les représentants du corps enseignant primaire se sentent obligés de défendre minimalement ce plan d'études pour la réalisation duquel ils ont été largement mis à contribution<sup>1034</sup>. C'est pourquoi ils réfutent la logique qui demande que le programme de l'enseignement primaire soit adapté aux exigences de celui du Cycle d'orientation pour régler la question de la coordination des programmes

---

<sup>1029</sup> MGC, 9 octobre 1965, pp. 2091-2093, 2104.

<sup>1030</sup> MGC, 24 juin 1966, p. 1748.

<sup>1031</sup> Cependant, cette vocation de sélection ne disparaît pas. Ainsi, les notes déterminantes pour accéder aux classes de la section A (type gymnasial) du Cycle d'orientation dès leur ouverture en 1962 sont celles des trois branches principales : composition, arithmétique et orthographe (Marie-Laure François et Philippe Schwed, *Le Cycle d'Orientation de l'enseignement secondaire genevois. Histoire d'une école 1962-1969*, cahier n°2, CEPSCO, Genève, juin 1971, p. 7).

<sup>1032</sup> MGC, 9 octobre 1965, p. 2106.

<sup>1033</sup> Raymond Hutin, « Faut-il revoir le plan d'études de l'école primaire ? », *Educateur et Bulletin corporatif*, 18 décembre 1964, p. 755.

<sup>1034</sup> UIG, *Procès-verbal du comité mixte*, Genève, 22 avril 1964, CRIÉE Fonds UIPG P.V. comités, mixtes, central 56-68, p. 1.

entre le primaire et le secondaire inférieur. Par l'intermédiaire de son président, l'UIG défend alors l'idée qu'« un plan d'études construit de façon rationnelle doit être basé en premier lieu sur les capacités des élèves auxquels il est destiné »<sup>1035</sup>.

Cette idée de l'adaptation de l'école à l'enfant, formulée ici dans le but d'un meilleur « rendement » scolaire, est certes généralement partagée par les représentants des enseignants primaires et les députés du Grand Conseil, mais elle marque un glissement sémantique significatif. Jusque-là, il avait été essentiellement question de l'adaptation de l'école en général aux « besoins » sociaux et économiques d'une société en mutation. En moins de dix ans, cette représentation de l'école obligatoire est devenue socialement dominante et, en débordant le cadre strict des milieux professionnels de l'éducation scolaire, elle a sans aucun doute aidé à rallier les esprits à la naissance du C.O.. Toutefois, en évoquant l'adaptation de l'école à l'enfant, comme un prolongement somme toute logique de l'adaptation de l'école à la société, on passe directement à la question des méthodes d'enseignement. Ainsi, le rapport de la commission du Grand Conseil se permet de faire des recommandations sur le choix des méthodes et des contenus de l'enseignement, y compris d'en condamner certains, tout en continuant d'affirmer que ce choix est une affaire de « spécialistes » (corps enseignant, cadres scolaires et experts)<sup>1036</sup>. Si de telles recommandations proprement pédagogiques émanant du pouvoir politique constitue une forme d'intrusion dans l'espace des pratiques professionnelles des instituteurs, l'idée de l'adaptation de l'école à l'enfant a pour conséquence directe d'interroger la corporation sur l'adéquation de ses conceptions et de ses méthodes pédagogiques à la lumière de l'impératif proclamé de l'adaptation de l'école à la société.

En 1958 déjà, le congrès de la SPR pose cette question de l'adaptation de l'école aux « besoins » de la société puis celle des méthodes et des contenus d'enseignement en usage à l'école primaire. Ce débat interne à la corporation des enseignants primaires dévoile des inflexions et des accents nouveaux dont le cœur est une évolution de la relation entre le maître et l'élève. En effet, « l'épanouissement de l'enfant » est promu par le rapport du congrès comme « le but même de la pédagogie » et le « climat de liberté qui règne en classe » constitue une garantie du bon fonctionnement de l'enseignement et du succès scolaire des élèves<sup>1037</sup>. Pour autant, le recours à la contrainte dans l'enseignement n'est pas renié et celui-ci est même reconnu comme étant somme toute nécessaire. Le rapport tente ainsi de tenir une balance égale entre une « pédagogie de l'intérêt » et une « pédagogie de l'effort »<sup>1038</sup>. De cette position modérée, qui structure toute l'argumentation du texte, se dégage cependant une conception différente de la relation pédagogique entre le maître et l'enfant, modification dont la question de la discipline scolaire dévoile bien le sens et les enjeux des évolutions en cours.

Si la discipline repose toujours sur « l'obéissance » et « l'effort », comme l'affirme le rapporteur, ainsi que la seule thèse qui traite de cet objet et qui est adoptée durant le congrès<sup>1039</sup>, la reconnaissance de l'individu comme personnalité irréductible débouche sur une conception dite « relative » de la discipline. S'en tenant toujours à sa voie médiane, le rapport essaie ainsi de concilier « le droit pour chacun d'être soi-même et la

---

<sup>1035</sup> Raymond Hutin, « Faut-il revoir le plan d'études de l'école primaire ? », *Educateur et Bulletin corporatif*, 18 décembre 1964, p. 756.

<sup>1036</sup> Notamment l'écriture script (cf. *MGC*, 9 octobre 1965, p. 2097).

<sup>1037</sup> [Pierre Rebetez, directeur de l'école normale de Delémont] *XXIX<sup>e</sup> Congrès. Société Pédagogique de la Suisse Romande*, Genève, Imprimeries populaires, 1958, p. 41.

<sup>1038</sup> *Ibid.*, pp. 36-37.

<sup>1039</sup> « La discipline repose sur l'effort qui reste un des moyens principaux de l'éducation actuelle » (*Educateur et Bulletin corporatif*, 18 octobre 1958, p. 563).

nécessité de s'adapter » à la vie en société<sup>1040</sup>. Les tenants de « l'école caserne » et ceux du « régime de liberté » sont renvoyés dos à dos. Toutefois, le rapporteur est acquis à un certain degré de liberté de l'élève comme étant un moyen essentiel de préparer l'élève à une « autonomie », dont la finalité sociale se résume pour le futur adulte « à mener une vie sociale et à travailler avec d'autres hommes »<sup>1041</sup>. Pourtant, si l'élève doit toujours se conformer aux règles scolaires du comportement, l'école et le maître sont également vus comme devant s'adapter davantage à l'élève. Il en résulte notamment un renversement de la charge de la preuve puisque l'indiscipline d'une classe n'est plus seulement perçue comme étant le fait d'« enfants mal éduqués », mais elle peut également être « l'annonce d'une incompétence du maître en matière d'organisation, de dévouement ou d'adaptation »<sup>1042</sup>. Le maître doit prendre acte du fait que l'acceptation sociale de l'autorité se modifie sensiblement et qu'il doit s'y adapter : de « l'obéissance » de la part des élèves certes, mais en faisant « une plus large part à la compréhension »<sup>1043</sup>.

Une telle prescription d'assouplissement du rapport d'autorité entre le maître et l'élève est déterminée par la représentation que les enseignants se font de la jeunesse. Or, celle-ci est présentée par le rapport d'une manière très positive. Il la juge « ouverte », de « bonne foi », « généreuse », « veule sans doute, mais loyale » et affirme qu'« on peut donc lui faire confiance »<sup>1044</sup>. La fréquentation de la rue par l'enfant, longtemps la hantise des autorités et des enseignants<sup>1045</sup>, est également présentée comme l'occasion propice de faire « un premier apprentissage de la vie sociale » malgré quelques dangers toujours possibles<sup>1046</sup>. Face à tant d'optimisme et de bonnes intentions, les craintes passagères d'une éventuelle recrudescence de la délinquance juvénile s'estompent. Ainsi qu'on l'a déjà relevé à diverses reprises, si le rapport peut se permettre de promouvoir un assouplissement du régime de la discipline scolaire, c'est avant tout parce que celle-ci n'est plus un problème pour l'école. La crainte du rapporteur que « la discipline se perd[e] parce que l'on en parle plus » est un véritable aveu du fait qu'elle s'impose alors à tous les élèves à quelques éléments près.

Si la discipline scolaire ne fait ou que peu débat au sein de l'UIG durant cette période, l'année 1958 fait précisément exception. En effet, un certain relâchement dans l'attitude des jeunes, qui deviennent d'autant plus visibles qu'ils sont toujours plus nombreux pour des raisons liées à la conjoncture démographique (« baby-boom »), est dénoncé, mais il est aussi souligné que ce changement de comportement affecte davantage l'espace public que la classe. La famille et l'Etat sont incriminés pour leur prétendu laxisme qui, à leurs yeux, est responsable d'une hausse de la dangerosité de la jeunesse<sup>1047</sup>. Pourtant, cette émotion sur une éventuelle recrudescence de la délinquance juvénile est éphémère. Elle est avant tout le fruit de la médiatisation du phénomène « blousons noirs » alors qu'elle n'est visiblement pas un problème de discipline

---

<sup>1040</sup> [Pierre Rebetez, directeur de l'école normale de Delémont] *XXIX<sup>e</sup> Congrès. Société Pédagogique de la Suisse Romande*, Genève, Imprimeries populaires, 1958, p. 79.

<sup>1041</sup> *Ibid.*, pp. 83-84.

<sup>1042</sup> *Ibid.*, p. 87.

<sup>1043</sup> *Ibid.*, p. 88.

<sup>1044</sup> *Ibid.*, pp. 81-82.

<sup>1045</sup> Cf. supra partie II.

<sup>1046</sup> [Pierre Rebetez, directeur de l'école normale de Delémont] *XXIX<sup>e</sup> Congrès. Société Pédagogique de la Suisse Romande*, Genève, Imprimeries populaires, 1958, p. 93.

<sup>1047</sup> Eric Pierrehumbert, « UIG Messieurs. Rapport du président pour l'année 1958 », *Educateur et bulletin corporatif*, 22 août 1959, p. 476.

scolaire<sup>1048</sup>, bien qu'elle fasse l'objet d'une séance de délégation avec le DIP. Malgré une certaine virulence dans le ton et un appel aux autorités, une conception plus souple de l'autorité se manifeste. En effet, le rapport du président de l'UIG souligne que l'école est une institution ayant d'abord pour vocation « d'éduquer [plutôt] que de réprimer »<sup>1049</sup>.

Le congrès de la SPR de 1962 fait l'impasse sur la question de la discipline pour se concentrer sur la réforme des structures des systèmes scolaires cantonaux. En revanche, celui de 1966 s'y intéresse à nouveau quelque peu. D'emblée, le rapport fait sien le refus de la discipline telle que prétendument en vigueur dans ces classes du passé « où l'on pouvait rester une demi-journée sans rien dire et presque sans bouger »<sup>1050</sup>. Une rupture d'autant plus aisée que la corporation s'est très fortement rajeunie au cours des dix dernières années, à l'exemple du corps enseignant primaire genevois dont la moyenne d'âge n'atteint pas quarante ans<sup>1051</sup>. Ainsi, la discipline scolaire est redéfinie comme devant être désormais une « discipline du travail basée sur l'intérêt ». Cette redéfinition ne se veut pas abstraite. Au contraire, elle prétend coller au plus près de la nouvelle réalité de la jeunesse et des rapports d'autorité existant entre adultes et enfants dans la société, en premier lieu dans la famille où « la crainte a fait place au respect ». L'analyse de cette réalité nouvelle s'étend à l'enfant lui-même qui est perçu comme plus rapidement mature qu'autrefois et qu'il est désormais capable de discuter l'autorité, et incidemment celle du maître. Sur cet argument précis, les auteurs du rapport confondent visiblement la cause et l'effet. Ils se sentent d'autant plus autorisés à défendre une telle position qu'ils pensent détenir une preuve irréfutable de leurs propos dans l'argument qu'un maître qui voudrait installer « la discipline autoritaire » dans sa classe n'y arriverait que « temporairement » dans la situation actuelle. C'est donc à l'instituteur de s'adapter, de fournir « un effort constant pour créer l'intérêt au travail » afin obtenir une bonne discipline<sup>1052</sup>. Sans conteste, le basculement de l'adaptation amorcé en 1958 est devenue un trait dominant de la représentation de l'exercice du métier.

Pour autant, ce basculement n'est pas total et il ne verse évidemment pas dans l'anti-autoritarisme qui sera l'apanage d'une petite minorité d'enseignants dans la dizaine d'années suivantes, dans le sillage tracé par la contestation soixante-huitarde radicale<sup>1053</sup>. Certes, cette aspiration rejoint celle plus générale qui commence à se manifester ouvertement contre les institutions reproductrices des formes traditionnelles de

---

<sup>1048</sup> Ces inquiétudes sont formulées au moment où les bandes de jeunes « blousons noirs » prennent un véritable essor, soit dans les années 1958-1963. Pourtant, elles ne concernent de loin pas l'école primaire puisque les adolescents membres de ces bandes ont très généralement dépassé la limite d'âge de la scolarité obligatoire (Maurice Crubellier, *L'enfance et la jeunesse dans la société française, 1800-1950*, Paris Armand Colin, 1979, p. 325 ; pour une approche plus complète sur le seul cas de la France cf. Françoise Tétard, « Le phénomène blouson noir en France, fin des années 1950, début des années 1960 », in *Révolution et société*, actes du IV<sup>e</sup> colloque d'histoire du temps présent, Paris, La Sorbonne, 1989, pp. 205-214).

<sup>1049</sup> Eric Pierrehumbert, « UIG Messieurs. Rapport du président pour l'année 1958 », *Educateur et bulletin corporatif*, 22 août 1959, pp. 476-477.

<sup>1050</sup> 31<sup>e</sup> congrès de la Société pédagogique romande, Montreux, Imprimerie Corbaz SA, 1966, p. 73.

<sup>1051</sup> Au demeurant, l'arrière-garde des instituteurs de la grande génération née en 1880/85-1900 tente de résister quelque peu. A l'instar de Gustave Willemin (né en 1898), ancien président et membre influent de l'UIG, qui rappelle opportunément « que là où l'enfant est roi, il devient un tyran et l'adulte sa victime » et qui, bien qu'hostile aux châtiments corporels, n'hésite cependant pas à défendre le recours à « la gifle » de la part d'un adulte aux prises avec un « garçonnet » désobéissant et provocateur (« Châtiments corporels », *Educateur et bulletin corporatif*, 20 septembre 1962, p. 542).

<sup>1052</sup> 31<sup>e</sup> congrès de la Société pédagogique romande, Montreux, Imprimerie Corbaz SA, 1966, p. 73.

<sup>1053</sup> Pour un exemple de récit en langue française portant sur ce type de tentative d'éducation alternative gauchiste, cf., pour la cas de l'Allemagne fédérale des années 1968-1970, l'ouvrage de Katia Sadoun Valérie Schmidt et Eberhard Schultz, *Les « boutiques d'enfants » à Berlin. Education antiautoritaire et lutte pour le socialisme*, Paris, Maspéro, 1972.

l'autorité (famille, Eglise, armée, Etat, entreprises et partis) dans l'espace social et que Mai 68 va cristalliser, mais elle reste cependant limitée dans le cas présent. « L'indiscipline grave » demeure malgré tout l'objet d'une exigence de répression efficace et rapide de la part de la corporation<sup>1054</sup>. Pour autant, le crédit, pour ne pas dire la légitimité, accordé à la jeunesse au nom du fait qu'elle est ouverte « à une foule d'influences qui [la] mûrissent plus vite »<sup>1055</sup> constitue une inversion idéologique radicale de la part du corps enseignant primaire sur la question des influences externes à l'école. En effet, jusqu'à cette époque, il avait surtout estimé devoir lutter contre ces influences souvent vues comme corruptrices de l'enfance. La lutte s'était souvent faite au prix de l'appropriation par l'institution scolaire de savoir-faires permettant de combattre la diffusion de ces messages concurrents avec les mêmes armes, comme dans les cas de la littérature enfantine « immorale » (via *L'Ecolier genevois* devenu *L'Ecolier romand*) ou du cinéma (le « cinématographe » scolaire)<sup>1056</sup>. Enfin, l'aspiration à voir naître des rapports moins formels et plus égalitaires entre le maître et l'élève montre comment et en quoi la nouvelle injonction collective de l'adaptation du maître à l'élève, corrélée à celle plus générale de l'adaptation de l'école à la société, redessine la représentation du métier et de ses pratiques. Cependant, elle paraît pouvoir être revendiquée que dans une société prospère dans laquelle l'école trouve face à elle des élèves qui acceptent sans trop de difficultés les règles du « jeu scolaire ». Ainsi, une « adaptation », suivant synchroniquement l'évolution sociale, s'est produite dans le cadre scolaire et elle se traduit, dans le cas de la discipline, par un abaissement du seuil de tolérance aux comportements enfantins a-scolaires. Cependant, cette tolérance est sans aucun doute plus forte dans les textes, reflétant une aspiration, que dans les pratiques quotidiennes qui, normées par les règlements et les routines, bénéficient en outre d'enfants plus « scolaires » que soixante ans auparavant.

Un tel glissement idéologique général du corps enseignant primaire, fait au nom de « l'adaptation » nécessaire de l'école à la société, procède tout à la fois d'une conception plus individuée de l'enfant, de l'acceptation d'une prise en charge des nouveaux besoins sociaux et économiques liés à l'école obligatoire (induisant une élévation du rendement de l'éducation scolaire) et d'une redéfinition partielle du métier, ne peut rester sans effet sur les pratiques d'enseignement. La traduction dans les méthodes d'enseignement de l'école primaire de cette injonction d'adaptation à l'enfant se concrétise dans ce qu'on appelle alors « l'individualisation de l'enseignement ». L'expression se répand largement hors du cadre scolaire, au point que les politiques eux-mêmes la considèrent comme la panacée pédagogique capable de résoudre l'essentiel de leur problème, soit le retard scolaire, par l'amélioration générale des performances scolaires des élèves<sup>1057</sup>. S'il est vrai que l'individualisation de l'enseignement progresse fortement comme modèle de

---

<sup>1054</sup> 31<sup>e</sup> congrès de la Société pédagogique romande, Montreux, Imprimerie Corbaz SA, 1966, p. 161.

<sup>1055</sup> *Ibid.*, p. 72.

<sup>1056</sup> D'ailleurs, une quinzaine d'années auparavant, le Conseil d'Etat genevois rappelait à tous la politique officielle en la matière : « Les journaux, publications ou écrits quelconques qui, par leur caractère, leur présentation ou leur objet, apparaissent comme principalement destinés aux enfants et adolescents, ne doivent comporter aucune illustration, aucun récit, aucune rubrique, aucune insertion présentant sous un jour favorable le crime, l'immoralité ou la paresse » (*Arrêté du Conseil d'Etat du Canton de Genève*, Genève, 5 février 1949, AEG DIP 1988 va 22.3.5). Cf. supra partie II, chapitre 5.

<sup>1057</sup> « Une individualisation assez poussée de l'enseignement pourrait apporter une solution heureuse à ce problème », affirme le rapport de la commission du Grand Conseil sur la motion Dominicé en 1965 (« Rapport de la commission chargée d'examiner la motion de M. Dominicé invitant le Conseil d'Etat à faire entreprendre l'examen complet du plan d'études de l'enseignement primaire établie en 1957 », *MGC*, 9 octobre 1965, pp. 2093-2094)

méthode pédagogique durant cette période, c'est avant tout grâce à la technique des « fiches », qui constitue l'élément moteur de sa généralisation, ainsi qu'au maintien d'effectifs moyens de vingt-cinq à vingt-six élèves par classe. Le succès grandissant des fiches est principalement dû à leur caractère pratique. Cependant, pour pratiques qu'elles soient une fois établies, les fiches sont dans leur conception et leur préparation très coûteuses en temps et en énergie pour l'instituteur<sup>1058</sup>. C'est notamment pourquoi les promoteurs de la technique, des experts et des enseignants primaires acquis à l'Education nouvelle, avec le soutien affiché du DIP, n'hésitent pas à fournir aux instituteurs des fichiers « clef en main », à la fois comme aide et modèle, et ceci depuis 1945 au moins<sup>1059</sup>. D'ailleurs, depuis la fin de la Seconde Guerre mondiale, la préparation d'un matériel pédagogique toujours plus documenté et sophistiqué prend une part grandissante dans le travail de préparation des leçons<sup>1060</sup>, et plus généralement dans le temps de travail global de l'enseignant. Enfin, la méthode des fiches est enseignée aux Etudes pédagogiques au même titre que « l'organisation rationnelle du travail »<sup>1061</sup>. Tous les maîtres brevetés la connaissent et semblent l'utiliser mais dans des proportions difficilement appréhendables. Enfin, le caractère progressif de l'enseignement – du plus simple au plus complexe – reste la structure fondamentale de celui-ci. Ce principe est notamment à la source de la « défaite » finale de la méthode analytique de la lecture globale au milieu des années 1950 de même qu'il structure l'organisation de l'apprentissage à travers les fiches produites par les enseignants primaires genevois à cette époque.

Si la question du temps consacré à la préparation des leçons devient un problème croissant pour le corps enseignant primaire du fait de la recherche de la documentation, de l'approfondissement et de la multiplication des techniques d'enseignement, y compris l'usage de technologies nouvelles, la livraison de séquences ou de techniques d'enseignement « clef en main » reste cependant assez mal vécue<sup>1062</sup>. Par exemple, la méthode dite « Cuisenaire » est généralisée et étendue à l'école enfantine ainsi qu'aux trois premiers degrés primaires en septembre 1962 après avoir été l'objet d'une

---

<sup>1058</sup> Ainsi au début de 1960, l'UIG diffuse l'annonce qu'« une importante série de fiches de vocabulaire concernant le programme de 6<sup>e</sup> a été imprimée (2<sup>e</sup> trimestre) ou est en voie d'impression (3<sup>e</sup> trimestre) » et que les instituteurs pourront « se procurer prochainement des fiches de géométrie » (Eric Pierrehumbert, « UIG Messieurs. Rapport du président pour l'année 1959 », *Educateur et bulletin corporatif*, 13 août 1960, p. 492).

<sup>1059</sup> Cf. « Travail individualisé, fiches de vocabulaire », *Bulletin officiel de l'enseignement primaire*, n°91 et 92, juin et novembre 1945, pp. 11-19 ; 11-21.

<sup>1060</sup> Cf. Eric Pierrehumbert, « UIG Messieurs. Rapport du président pour l'année 1959 », *Educateur et bulletin corporatif*, 13 août 1960, p. 492.

<sup>1061</sup> Pour reprendre une expression chère à Robert Dottrens et qu'il conçoit comme une planification rationnelle et précise, tant du matériel documentaire que de l'organisation de la leçon (« Le travail du maître », *Bulletin officiel de l'enseignement primaire*, n°90, octobre 1944, p. 9). Mais les premiers écrits de Robert Dottrens vantant la méthode des fiches comme moyen de mettre en œuvre l'individualisation du travail scolaire remontent déjà à 1930. Il soulignait alors que grâce à ce « procédé de travail » on obtient « un rendement meilleur de l'enseignement », mais cette méthode se veut surtout alors une continuation de l'organisation scolaire, « incomplète » selon lui, en classes homogènes regroupant les élèves « en fonction de leur âge et du degré [d']intelligence » (« L'individualisation du travail à l'école primaire », *L'Educateur*, 15 février 1930, pp. 49-53).

<sup>1062</sup> Aux Etats-Unis, à la même époque, des enseignants réagissent de manière identique face à l'imposition de méthodes pédagogiques au nom de leur prétendue efficacité : « Teachers complained that prepackaging of learning robbed them of the chance to exercise their own knowledge and discretion, and some feared the "curriculum managers" and machines might threaten their jobs » (David Tyack and Larry Cuban, *Tinkering toward Utopia. A Century of Public School Reform*, Harvard University Press, Cambridge Massachusetts, 1995, p. 119).



expérimentation dans une vingtaine de classe sous la direction de Samuel Roller. Ce procédé didactique pour l'enseignement de l'arithmétique, basé sur « l'utilisation de réglettes colorées dont chacune, d'une longueur déterminée, représente un des nombres de un à dix », satisfait aux nouvelles exigences d'efficacité dans les apprentissages puisque les élèves « apprennent très vite à connaître ces réglettes », en profitant par la même occasion de l'aspect ludique de la méthode, et surtout parce qu'elle « leur permet toutes sortes d'opérations variées : comparaisons, additions, soustractions, multiplications, divisions, fractions, etc., et les conduit, comme en se jouant, à l'abstraction [souligné par nous] »<sup>1063</sup>. A priori, il n'y a aucune raison que le corps enseignant soit opposé à l'introduction de la méthode. D'ailleurs, il ne l'est pas. Mais ce qui fait grincer les dents d'une forte minorité des membres de l'UIG, c'est « l'imposition » de la méthode par le DIP car ils la comprennent comme une atteinte à la « liberté » et à « la responsabilité morale » de l'enseignant dans son travail<sup>1064</sup>.

Cependant, la défense de la liberté dans le choix des méthodes comme symbole et réalité de l'autonomie de l'instituteur dans son travail ne se résume pas qu'à des réactions provoquées par des actes ou par des discours extérieurs au corps enseignant ; elle se matérialise aussi dans des initiatives. La plus marquante est sans aucun doute celle qui voit la création par l'UIG en 1959 « d'un centre d'information ». Si l'objectif déclaré d'un tel centre est de mettre en commun l'expérience de chacun, afin notamment d'aider à la préparation des leçons, cette création va beaucoup plus loin symboliquement et pratiquement. En effet, elle institutionnalise la culture du métier en lui donnant un nom, un lieu et une structure propres :

Nous voulons que chacun d'entre nous ait la possibilité de faire profiter ses collègues du travail qu'il a effectué dans sa propre classe. Si cette méthode a l'immense avantage de nous éviter une préparation de matériel souvent fort longue, elle n'a de valeur que dans la mesure où un grand nombre d'instituteurs ou d'institutrices ont à cœur de remettre au centre des travaux personnels. Ce système de coopérative peut donner d'excellents résultats si chacun veut bien participer activement à l'œuvre commune<sup>1065</sup>.

Les expériences et le matériel mis en commun ne constituent que la première étape de l'entreprise. La seconde consiste en un travail de réflexion et de création de matériels, notamment de très importantes séries de fiches par branche et matière d'enseignement<sup>1066</sup>, ainsi que de méthodes pour suppléer aux carences des manuels.

---

<sup>1063</sup> Gustave Willemin, « La méthode Cuisenaire », *Educateur et bulletin corporatif*, 25 mai 1962, p. 350.

<sup>1064</sup> Etienne Fiorina, « Assemblée générale de l'UIG du 16 février 1966 », *Educateur et bulletin corporatif*, 25 février 1966, p. 120. Quelques mois plus tard, l'instauration à titre expérimental par le DIP d'un système de monitorat à destination essentiellement des suppléants suscite des réactions hostiles de la SPG parce que nombreux sont ses membres qui estiment être mis « devant le fait accompli » (SPG, *Procès-verbal du comité central*, Genève, 2 novembre 1966, CRIÉE Fonds UIPG P.V. comités, mixtes, central 56-68, p. 2). D'ailleurs, la grogne envers le DIP gagne du terrain à ce moment-là : « Plusieurs collègues remarquent que depuis un certain temps les plans et les directives émanant du DIP deviennent de plus en plus stricts. Contrainte, atteinte à la liberté sont des expressions qui reviennent souvent dans la discussion », note alors le secrétaire du comité (SPG, *Procès-verbal du comité central*, Genève, 23 février 1967, CRIÉE Fonds UIPG P.V. comités, mixtes, central 56-68, p. 2).

<sup>1065</sup> Eric Pierrehumbert, « UIG Messieurs. Rapport du président pour l'année 1959 », *Educateur et bulletin corporatif*, 13 août 1960, p. 492.

<sup>1066</sup> « Nous vous rappelons les publications de 1965-1966 : Initiations à la physique, fiches que nous devons à E. Fiorina. Ce travail fut épuisé, puis réédité et épuisé à nouveau. Série de 45 fiches individuelles de lecture composées par le groupe de travail de l'école enfantine. Les Esquimaux, centre d'intérêt dû au même groupe et qui fait suite aux travaux sur les Indiens et les Noirs, actuellement épuisés. Série de 50

L'institution par l'UIG d'un véritable Centre pédagogique est d'autant plus un acte affirmant l'autonomie du métier qu'à cette époque il existe déjà un Centre d'information et de documentation officiel, dirigé par un instituteur membre de l'UIG, mais organisé sous la houlette de l'ancien instituteur Samuel Roller devenu l'infatigable et incontournable professeur de l'Institut des Sciences de l'Éducation (ISE) de Genève. Bien évidemment se pose d'emblée pour l'UIG la question des rapports avec cet autre centre sous la responsabilité d'un expert et réformateur convaincu des méthodes d'enseignement. Une collaboration semble possible, voire souhaitable, mais le comité mixte n'entend en aucune façon accepter toute solution « qui priverait l'UIG de son indépendance en matière pédagogique et qui l'empêcherait de publier ce que bon lui semble et quand elle veut »<sup>1067</sup>. Sous l'impulsion de Georges Gallay et d'Étienne Fiorina et en dépit de quelques problèmes passagers<sup>1068</sup>, le centre d'information de l'UIG, puis de la SPG, connaît un vrai succès auprès du corps enseignant des années 1960, qui vient principalement y chercher fiches et matériels didactiques. On ne saurait trouver meilleure affirmation de la volonté de la préservation de l'autonomie du métier. Ce n'est donc pas innocemment que l'UIG considère son centre comme un « facteur de revalorisation morale » de la profession<sup>1069</sup>.

L'enjeu de l'autonomie des enseignants dans l'exercice du métier est encore une fois posé quand s'achève la redéfinition partielle de la profession autour de la question du « perfectionnement ». Terme nouveau dans le vocabulaire de la corporation qui induit une actualisation périodique des connaissances professionnelles du maître. Lors de la période précédente, la figure du « maître expérimentateur » s'immisçait dans la conscience collective de la corporation pour former un idéal-type. Les années 1960 voient l'accentuation de cette figure chez les représentants de la profession quand le corps enseignant primaire fait sien l'impératif du perfectionnement dans le métier tout au long de la carrière afin de « revitaliser et améliorer continuellement le rendement de l'école », selon les propos du rapport du congrès de la SPR de 1966. Plus que jamais le maître est présenté comme « un expérimentateur » de méthodes<sup>1070</sup>. Le rapport va même jusqu'à imaginer une « sorte de doctorat en pédagogie » (avec thèse) pour les instituteurs et qui serait obtenu dans un Institut de formation où les professionnels de l'enseignement primaire seraient majoritaires. Les porteurs de ce doctorat seraient ainsi « chargés de la conduite des classes expérimentales, des classes d'application ou encore donneraient « des conférences » ou animeraient « des séminaires dans le domaine de leur spécialisation »<sup>1071</sup>. En ce sens, les instituteurs satisfont enfin au vœu que Robert Dottrens exprimait dès le milieu des années 1940, à savoir que la « maîtrise du métier » passe par un « perfectionnement constant »<sup>1072</sup>. L'immobilisme et les excès de la routine (dont l'ennui de l'élève) sont dénoncés en étant jugés à la fois improductifs et

---

fiches d'exercices sensoriels dus à Mlle Pilet, qui se sont arrachées et ont dû être rééditées. Nous signalons également le travail d'histoire 4<sup>e</sup> (1<sup>er</sup> et 2<sup>e</sup> trimestre) qui est mis en vente aujourd'hui même » (Jean-Jacques Maspéro, « Rapport du Comité central de la SPG [1965] », *Educateur et bulletin corporatif*, 25 novembre 1966, p. 734).

<sup>1067</sup> Eric Pierrehumbert, « UIG Messieurs. Rapport du président pour l'année 1959 », *Educateur et bulletin corporatif*, 13 août 1960, p. 492.

<sup>1068</sup> Roger Journet, « Rapport du président de l'UIG [1962]. Section des Messieurs », *Educateur et bulletin corporatif*, 22 mars 1963, p. 176.

<sup>1069</sup> Roger Journet, « UIG – Messieurs. Rapport du président pour 1961 », *Educateur et bulletin corporatif*, 30 mars 1962, p. 206.

<sup>1070</sup> 31<sup>e</sup> congrès de la Société pédagogique romande, Montreux, Imprimerie Corbaz SA, 1966, pp. 155-156.

<sup>1071</sup> *Ibid.*, p. 154.

<sup>1072</sup> « Le travail du maître », *Bulletin officiel de l'enseignement primaire*, n° 90, octobre 1944, p. 14.

dévalorisants vis-à-vis des réalités économiques du travail moderne, tout en affirmant que le travail de l'instituteur ne saurait être jugé dans les mêmes termes que le travail effectué dans l'agriculture ou l'industrie. Cependant, cette modernisation de la représentation du travail ne doit pas se traduire par une restriction de la liberté du corps enseignant dans l'exercice de son métier. A propos du perfectionnement, le rapport du congrès de la SPR insiste sur le « rôle prépondérant [qui] doit revenir aux associations professionnelles dans l'organisation de ces cours »<sup>1073</sup>. Dans le cadre la SPG, les propos tenus ne sont guère différents à cette époque. Ainsi, les membres soutiennent à l'unanimité que « les cours de perfectionnement sont nécessaires », « comme dans toutes les professions où la technique joue un rôle important », mais que « la liberté de l'enseignement » du corps enseignant primaire réside essentiellement dans « le choix des méthodes »<sup>1074</sup> ; choix qui doit lui être laissé.

Dans cette décennie 1960, le ralliement de la corporation « au marché » proposé par les sciences de l'éducation est donc aussi le fruit de la reconnaissance de la technicisation du métier, qui implique également sa valorisation, mais à condition que cela ne porte préjudice quant à la liberté du choix des méthodes. Cependant, il ne s'agit encore une fois en aucun cas d'un conflit n'opposant que deux types de savoirs entre « théoriciens » et « praticiens »<sup>1075</sup>, mais bien d'une lutte de pouvoir pour déterminer qui aura le contrôle sur la corporation. Les débats sur la définition de la nature et de la valeur du savoir professionnel est une des formes de l'expression de ce conflit. Pour les instituteurs, il convient absolument de défendre la culture du métier, et donc sa légitimation, contre un savoir théorique visant à l'acculturation professionnelle brutale du corps enseignant. Les représentants du corps enseignant primaire ne sont a priori ni contre le savoir scientifique sur l'éducation ni même contre la hiérarchie scolaire, c'est même l'inverse qui est vrai<sup>1076</sup>. Mais défendant avant tout l'autonomie du métier, ils demandent la reconnaissance symbolique et pratique d'un statut de cadre dont la définition repose sur deux invariants fondamentaux. D'abord, l'instituteur définit la méthode en fonction de besoins de l'enseignement qu'il identifie lui-même au niveau de la classe. De ce fait, il est un acteur important de l'institution scolaire et sa participation à l'élaboration des plans d'études doit être acquise. Ensuite, il assure, pour une partie seulement, la reproduction du corps par un contrôle du recrutement et de la formation professionnelle. Une formation professionnelle dont l'UIG puis la SPG veulent maintenir un « coût d'entrée » scolaire élevé (la maturité), que menace, selon eux, la stabilisation des « suppléants ». Il ne découle que la vieille figure de l'instituteur « artisan » exerçant un « art » s'estompe des représentations collectives du corps des enseignants primaire.

Malgré quelques ombres persistantes au tableau, ces quinze dernières années ont vu une nette amélioration du statut du corps enseignant primaire. Les premiers indices de

---

<sup>1073</sup> 31<sup>e</sup> congrès de la Société pédagogique romande, Montreux, Imprimerie Corbaz SA, 1966, p. 156.

<sup>1074</sup> Etienne Fiorina, « Assemblée générale de l'UIG du 16 février 1966 », *Educateur et bulletin corporatif*, 25 février 1966, p. 119.

<sup>1075</sup> C'est pourquoi Etienne Fiorina, qui est un des membres les plus actifs de l'UIG dans la défense de l'autonomie du métier, peut faire l'apologie publique de l'Institut Jean-Jacques Rousseau à l'occasion du 50<sup>e</sup> anniversaire de l'institution, et plus particulièrement celle de Jean Piaget, sans y voir la moindre contradiction avec ses positions corporatives (cf. « Jubilé de l'Institut des sciences de l'éducation (Institut J.-J. Rousseau) », *Educateur et bulletin corporatif*, 26 octobre 1962, pp. 668-669).

<sup>1076</sup> Ainsi par exemple en 1960, les organisateurs du Centre d'information de l'UIG expriment la volonté d'éditer les travaux de fin d'études des stagiaires des Etudes pédagogiques, un projet qui finalement avorte. Indéniablement ce savoir produit par de futurs instituteurs et institutrices leur apparaît comme ayant de la valeur, bien que conduit en grande partie par les « théoriciens » de l'ISE (UIG, *Procès-verbal du comité mixte*, Genève, 16 novembre 1960, CRIÉE Fonds UIPG P.V. comités, mixtes, central 56-68, p. 1).

cette évolution sont le retour de revendications offensives et non plus défensives, ou faisant seulement valoir le rattrapage d'une situation précédemment dégradée. Le retour d'une forte participation des enseignants à la confection des plans d'études depuis 1955 en est un signe probant. Plus jeunes, plus sûrs d'eux et penchant majoritairement à gauche politiquement, les instituteurs et les institutrices, par l'intermédiaire de l'UIG puis de la SPG, poursuivent, parés de nouveaux attributs qui ont aussi l'allure de leur générosité (démocratisation des études, technicisation, humanisme, redéfinition du rapport maître-élève, militantisme) le chemin tracé par les anciens sur la question cruciale de l'autonomie de la profession, avec tout le succès qu'une situation sociale générale particulièrement favorable permet, mais non sans se heurter à quelques pièges et impasses qui, devenus constitutifs du métier, entérinent inéluctablement le déclin de son prestige social (principalement la féminisation du corps enseignant<sup>1077</sup>, l'abaissement du « coût d'entrée » dans la profession, la massification de l'enseignement secondaire et l'allongement de la durée moyenne de scolarité).

---

<sup>1077</sup> « On sait par exemple que la perspective d'une féminisation d'une profession en réduit la désirabilité et le prestige » (Pierre Bourdieu, *De la domination masculine* (1998), Paris, Seuil, 2002, p. 84 note 2).

## Conclusion

La véritable force conservatrice réside dans les corps enseignants eux-mêmes. Les traditions de métier y sont puissantes. On enseigne comme on a été soi-même enseigné. « Les vieilles méthodes triomphent des arguments les mieux établis ». D'instinct, le pédagogue redoute la nouveauté. Il a foi dans les choses qu'il enseigne et dans les procédés qu'il emploie, d'autant plus qu'autour de lui l'opinion publique et au-dessus de lui les autorités scolaires l'encouragent à persévérer dans son attitude. Ce n'est ni l'aveuglement ni la paresse intellectuelle qui provoquent cet état d'esprit conservateur. Car lorsqu'une réforme devient absolument urgente, ce sont alors les pédagogues eux-mêmes qui s'évertuent et peinent pour la faire aboutir : le mouvement actuel le montre assez. Mais les enseignants sentent plus ou moins clairement que s'ils abandonnaient au courant du jour, c'en serait fait de la stabilité et de l'unité indispensables à la fois à l'éducation et à la collectivité.

Il est même curieux de constater comment le traditionalisme s'empare vite des débutants. Il n'est pas rare – et cela est naturel – de voir les jeunes maîtres pleins d'intentions novatrices. Mais en général, une fois dans l'engrenage, ils font comme les autres, rarement par intérêt ou par faiblesse. C'est que la tradition, à leur insu même, s'impose à eux, sans apparence de contrainte extérieure. La fréquentation des collègues plus âgés, l'emprise de cette opinion collective puissante qu'est l'esprit de corps, transforme assez vite d'ordinaire, la mentalité du nouvel arrivant.

Emile Candaux, 1930<sup>1078</sup>

Vu de l'extérieur, le corps enseignant primaire semble effectivement former un bloc attaché à son école, qui paraît d'une stabilité et d'une régularité remarquable à tout point de vue. Une régularité d'ailleurs stigmatisée dès le premier quart du XX<sup>e</sup> siècle à Genève à travers la dénonciation de l'usage par les maîtres de méthodes routinières et ignorantes des avancées de la science par ceux qui s'auto-proclament les « réformateurs » de l'éducation scolaire. Vu de l'intérieur, ce même corps enseignant genevois apparaît au contraire comme contrasté, et parfois même divisé. En outre, il participe activement aux évolutions sociales dominantes comme il se montre soucieux d'être au plus près des intérêts collectifs de la société dont il est lui-même porteur, et il est forcément très

---

<sup>1078</sup> *La fonction sociale de l'éducation. Etude sociologique*, Lausanne, Payot, 1930, pp. 118-119.

investi dans les questions d'éducation scolaire entre 1880 et 1970 environ. Comment aurait-il pu être en autrement dans un siècle où le développement continu du système d'enseignement et de la scolarisation des masses est le produit d'évolutions sociales qui tissent des relations toujours plus étroites entre les dynamiques sociales dominantes – et en premier lieu l'approfondissement du processus de différenciation du travail social –, et l'éducation scolaire au cours du XX<sup>e</sup> siècle<sup>1079</sup>. C'est pourquoi faire une histoire des instituteurs, c'est également faire celle de ces relations, car elles déterminent le métier tant dans ses pratiques que dans ses représentations. Non seulement cette histoire permet de démontrer le non-sens de l'image d'une corporation enseignante, ou d'une école, déconnectée de son temps, mais elle permet également de percevoir la dimension stratégique de la position enseignante à travers l'évolution des enjeux socioscolaires dont l'école obligatoire est toujours plus fortement investie jusqu'au seuil des années 1970. Ces enjeux, qui sont au principe de son existence et des déterminations sociales qui le façonnent, le corps enseignant primaire les prend en charge en défendant et en leur opposant parfois, les logiques propres à la corporation.

Cette interdépendance, foncièrement inégale et dont le vecteur est globalement l'Etat, entre les déterminations sociales et la fonction sociale du corps enseignant primaire, explique la nécessité de la constitution d'une association professionnelle afin de trouver un certain équilibre dans la régulation des relations de contraintes qui assujettissent structurellement le corps enseignant aux instances dont il dépend légalement, à savoir directement les autorités scolaires, puis de manière un peu plus éloignée mais tout aussi déterminante, les autorités politiques. La définition d'un sentiment collectif d'appartenance (identité professionnelle ou « esprit de corps ») par l'union complète du corps professionnel, qui est une véritable obsession des dirigeants syndicaux genevois sur l'ensemble de la période étudiée ici, vise dans un premier temps à réduire ou à ne pas aggraver cette dépendance du corps enseignant primaire vis-à-vis de l'Etat qui l'emploie puis, dans un deuxième temps, à limiter l'influence des autres acteurs collectifs qui, après 1945 environ, entendent faire valoir plus directement leur point de vue sur la marche de l'école primaire publique, sans recourir exclusivement au relais politique (successivement : les milieux scientifiques, souvent alliés ou mêlés aux réformateurs de l'éducation scolaire, puis les milieux économiques et les associations des parents d'élèves appartenant aux nouvelles classes moyennes salariées). Or une telle égalisation, même partielle, des rapports entre la corporation et l'Etat (dont l'administration scolaire) ne peut se faire que par le gain d'une plus grande autonomie de la part du corps professionnel. Mais un tel gain génère inmanquablement un conflit de pouvoir, généralement larvé, très rarement ouvert, sur la définition du métier, son contrôle et sa reproduction. Cette dynamique corporative visant à défendre ou accroître l'autonomie du corps est également le produit de la concurrence interne au système d'enseignement que se livrent les différents corps enseignants. Une concurrence qui conditionne leurs relations<sup>1080</sup>, mais qui, en l'occurrence, est largement subie par le corps enseignant primaire depuis l'Entre-deux-guerres. D'ailleurs, comment aurait-il pu en être autrement dans la mesure où le passage dans l'enseignement secondaire constitue l'une

---

<sup>1079</sup> Cf. infra partie VI, chapitre 22.

<sup>1080</sup> Ainsi, le corps enseignant primaire genevois est autant préoccupé par la conservation de sa « marge » matérielle (salariale) et symbolique vis-à-vis du corps enseignant enfantin, ainsi que des autres fonctionnaires, composés essentiellement d'employés subalternes, que par la réduction de ce même écart entre lui et le corps enseignant secondaire, plus prestigieux et mieux payé.

des modalités principales de la promotion dans la carrière d'instituteur, notamment pour les hommes qui font, pour l'essentiel, le « la » du corps durant le siècle<sup>1081</sup>.

Etant donné sa position sociale intermédiaire entre les élites et les classes populaires, sa fonction éducative première, son origine sociale basse et sa bonne formation scolaire, qui sont autant de traits qui caractérisent la corporation à Genève, la structuration même du corps enseignant concourt à cette dynamique de la recherche d'autonomie dans le métier parce qu'elle favorise les motivations, et donc l'espace des possibles, des acteurs, aussi bien dans la défense d'un prestige social chèrement acquis dans les temps de difficulté que dans l'aspiration à une forte reconnaissance sociale dans les temps de prospérité. Cependant, la volonté collective de faire vivre et défendre cette double autonomie, syndicale et professionnelle, n'existe pas en soi ni pour soi. Elle n'a d'utilité pratique que si elle sert les intérêts relatifs à l'exercice et au prestige social du métier, avec tout ce que cela implique aux plans matériel et symbolique. Cela apparaît d'autant plus vrai quand on embrasse du regard ces trois générations d'histoire locale attachée à l'analyse d'une collectivité professionnelle. On constate en effet que la question de l'autonomie du métier, indépendamment de la diversité des faits et de la spécificité de la conjoncture, demeure le ressort essentiel de ses pratiques et de ses discours.

A Genève, l'histoire des enseignants primaires, ces intermédiaires culturels en charge de l'éducation « populaire », est dans une première époque (1880-1914) celle de la structuration de leur identité et du développement d'une cohésion professionnelle à travers une organisation qui relève plus de l'amicale que du syndicat<sup>1082</sup>. Le besoin s'en fait d'autant plus sentir que l'augmentation rapide du nombre d'instituteurs et la domination exercée par les enseignants du secondaire dans le cadre de l'ancienne SPG rendent nécessaire la création d'une association professionnelle spécifique au corps enseignant primaire. La création de l'UIPG en 1906 constitue une étape décisive de ce processus de constitution identitaire de la profession. En effet, sans organe représentatif, le corps enseignant primaire n'a guère de possibilités de se faire entendre et de se défendre en tant qu'entité.

En ce début de XX<sup>e</sup> siècle, le métier d'instituteur est alors au plus haut de son prestige social, comme le démontre l'accroissement rapide de l'autonomie du corps professionnel, de sa forte participation et de sa reconnaissance dans le système d'enseignement, qui est lui-même en forte expansion. De sorte que « l'école s'approprie, en ces temps de "fondation", ceux qui deviennent instituteurs et les instituteurs s'approprient l'école »<sup>1083</sup> dans une « dialectique de la consécration et de la reconnaissance au terme de laquelle l'Ecole choisit ceux qui la choisissent parce qu'elles les choisit »<sup>1084</sup>. A partir de ce moment, et bien que les péripéties de cette histoire aient été nombreuses et que les conjonctures aient été plus ou moins favorables, les discours et les agissements de l'UIPG, en tant qu'organe représentatif du corps, visent à défendre

---

<sup>1081</sup> Cf. supra chapitre 13.

<sup>1082</sup> La France connaît également ce modèle du passage de l'amicale au syndicat aux alentours de la Première Guerre mondiale, avec quelques décalages chronologiques, mais avec une politisation forte des syndicats enseignants et un éclatement corollaire des associations professionnelles d'instituteurs (cf. Jacques Girault, *Instituteurs, professeurs. Une culture syndicale dans la société française (fin XIX<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècle)*, Paris, Publications de la Sorbonne, 1996, pp. 115-128).

<sup>1083</sup> Francine Muel-Dreyfus, *Le métier d'éducateur. Les instituteurs de 1900, les éducateurs spécialisés de 1968*, Paris, Les Editions de Minuit, 2000, p. 8.

<sup>1084</sup> Pierre Bourdieu, *La noblesse d'Etat. Grandes écoles et esprit de corps*, Paris, Les Editions de Minuit, 1989, p. 144.

ou à reprendre l'autonomie des enseignants<sup>1085</sup> vis-à-vis des trois principaux champs – politique, scolaire (administration et hiérarchie) et scientifique – qui tendent depuis lors à la restreindre pour des raisons divergentes ou convergentes selon les époques.

Face au pouvoir politique, c'est le statut légal et le revenu (salaire) du métier qui sont en jeu. L'amélioration « de la situation matérielle » de l'instituteur devant lui donner les conditions de réaliser un meilleur travail en étant dégagé de tout souci matériel et un meilleur recrutement par la double sélection, scolaire et professionnelle, constituent les deux axes essentiels qui structurent les débats et les combats entre l'UIPG, puis l'UIG et de la SPG, avec le Conseil d'Etat et le Grand Conseil selon les impératifs de la conjoncture. Les négociations incessantes sur les salaires et les retraites, sur une plus grande participation à la marche générale de l'école primaire et sur l'accroissement du poids des représentants enseignants dans les procédures de recrutement, n'ont pas dans l'Entre-deux-guerres d'autres buts que de défendre, voire d'améliorer (avant et après les deux guerres mondiales), le prestige social du métier. En outre, l'inéligibilité des enseignants dans les organes politiques du canton en tant que fonctionnaires de l'Etat (1901), et donc l'impossibilité pour eux d'avoir une représentation politique directe, oblige le syndicat à user d'un système de lobbying auprès des politiques et des partis, non sans un certain succès.

Face à l'administration et à la hiérarchie scolaires, les enjeux sont doubles. D'abord, ce sont les modalités du contrôle de la pratique professionnelle au moyen d'examens et du système des inspecteurs qui prédominent jusqu'au lendemain de la Première Guerre mondiale. Ensuite, la question du recrutement des enseignants devient cruciale à partir de l'Entre-deux-guerres. En outre, comme la carrière administrative, en dehors d'un changement d'ordre d'enseignement (vers le secondaire), est la voie « naturelle » de promotion interne au système d'enseignement de l'élite de la corporation, il en résulte que les rapports entre le corps et sa hiérarchie administrative sont fortement teintés d'ambiguïtés, entre aspirations et refus. Inversement, le contrôle de l'enseignement et des enseignants ne peut être confié, selon l'UIPG, qu'à des individus sortis de leurs rangs et le recrutement des stagiaires doit obligatoirement passer par l'avis, rendu aussi décisif que possible, des enseignants. D'où l'importance donnée au respect scrupuleux des procédures d'évaluation du travail des enseignants, du recrutement par le concours de stage et des nominations dans lesquels l'avis de la corporation, même minoritaire, compte.

D'ailleurs, si les rapports à la hiérarchie et au pouvoir politique ne coïncident pas, les enseignants ont néanmoins des accointances évidentes. Ainsi, il n'est guère possible de devenir inspecteur ou d'obtenir un autre poste administratif au sein du DIP sans être membre du parti radical jusqu'au lendemain de la Deuxième Guerre mondiale. En

---

<sup>1085</sup> António Nóvoa, dans son essai de synthèse comparative, analyse bien que la question de l'autonomie du corps professionnelle est celle qui surdétermine les autres et qu'il ne faut pas en rester à l'opposition passe-partout entre « théorie » et « pratique » ni au concept sociologiquement amorphe de « professionnalisation » (*Histoire & Comparaison [Essais sur l'éducation]*, Lisbonne, EDUCA, 1998, pp. 126, 137 et 167). En effet, cette opposition et ce concept sont tous deux des produits des acteurs historiques et ne sont pas des descriptions objectivées de la réalité sociale et historique et encore moins des processus qui la travaillent ; ce que António Nóvoa constate encore une fois (*ibid.*, pp. 140-141 et 145). Une telle analyse est également confirmée par celle de la « façon dont le langage des sciences de l'éducation s'est imposé comme référent conceptuel pour penser la formation et la profession enseignantes. Ce langage se réclame d'une légitimité scientifique, qui sert à instituer des rationalités extérieures aux pratiques éducatives et à consolider un *pouvoir* [souligné par nous] régulateur des experts sur le travail des enseignants » (António Nóvoa, « La nouvelle histoire américaine de l'éducation », *Histoire de l'éducation*, n°73, janvier 1997, p. 35).



même temps, à partir des années 1920, être acquis aux idées de l'École active et plus généralement de l'« Education nouvelle » constitue également un atout supplémentaire pour faire carrière et entrer dans l'administration scolaire. De tels exemples sont légions dans l'Entre-deux-guerres (Robert Dottrens, Albert Atzenwiler, Edouard Laravoire, Emmanuel Duvillard, etc.). La connivence politique a finalement un effet relativement neutre pour le corps enseignant primaire dans la mesure où elle offre un poids et un relais politique à ses positions professionnelles et idéologiques, tout en favorisant un contrôle « doux » de l'Etat sur les enseignants. En revanche, l'entrée dans l'administration scolaire par l'adhésion aux idées de l'Education nouvelle est plus défavorable au corps professionnel car si, subjectivement, elle permet à ceux qui les embrassent de se promouvoir dans la carrière, objectivement, elle tend à en faire des adversaires « pédagogiques » de l'autonomie du métier, notamment via sa dépossession de la formation professionnelle des enseignants.

Face aux réformateurs et aux scientifiques de l'éducation, qui parfois se confondent en un même groupe<sup>1086</sup>, la lutte s'engage à partir du moment où les tenants de l'« Education nouvelle » (ou de l'École active), dont une partie sort des rangs de la corporation, multiplient l'occupation des postes de direction (inspecteurs et directeurs, secrétariat enseignement primaire, institut de formation professionnelle et autres services du DIP) à partir des années 1920. Jusque-là, les enseignants primaires pouvaient arguer de l'expérience tirée de leur pratique professionnelle pour influencer notablement sur le choix des méthodes et des contenus de l'enseignement primaire<sup>1087</sup>. Le fait qu'à la charnière des deux siècles (XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup>), les manuels soient produits par des enseignants primaires locaux est à cet égard significatif de cette influence. Mais avec la création de l'Institut Jean-Jacques Rousseau (1912), à la notoriété grandissante au niveau international, et avec la promotion dans la bureaucratie scolaire d'individus favorables aux réformes, et donc plus proches des sciences de l'éducation en gestation, les enseignants primaires se trouvent en risque croissant d'être dépossédés du plus intime élément spécifique du métier : l'autonomie pédagogique.

Contrairement aux enseignants du secondaire, leurs concurrents directs dans la hiérarchie des personnels enseignants, qui par cette position les dominent et possèdent donc un pouvoir d'influence nettement supérieur sur l'administration scolaire et sur le

---

<sup>1086</sup> Double figure qui s'incarne notamment dans la personne d'Adolphe Ferrière, qui est à la fois le propagandiste par excellence de l'École active, fortement lié à l'IJRR, et un polygraphe sur l'éducation se voulant aussi scientifique en la matière. Pour autant, ce dernier ne tient pas en haute estime les « praticiens » – les instituteurs – et fait preuve à leur égard d'une forte condescendance, y compris dans la période où ces derniers ont été les plus réceptifs à ses idées, soit au début des années 1920 : « Mon "école active" [...] s'adresse aux adultes cultivés, tout comme les livres de Claparède, Alfred Binet, Paul Lacombe, etc. Beaucoup d'instituteurs m'ont écrit qu'ils l'avaient lu avec enthousiasme, ce qui montre que même parmi les "primaires" [sic] la culture de l'esprit et la compréhension de textes un peu difficiles ne sont pas exclues » (Adolphe Ferrière à Paul Graber, conseiller national, s.l., 4 juin 1922, AIJRR Fonds Ferrière correspondance).

<sup>1087</sup> D'où notamment la justification qu'apportent les enseignants dans leur conflit avec le 3<sup>e</sup> secrétaire de l'enseignement primaire Ruche après la Première Guerre mondiale, lui qui les commande sans aucune légitimité puisque il ne connaît rien à l'enseignement : « M. Richard expose la situation actuelle. Il y a un directeur dont les compétences sont mal définies. Le 3<sup>e</sup> secrétaire prend à présent la direction administrative de l'enseignement primaire. Il semble qu'il s'arroge des droits que nous ne pouvons pas lui accorder, par exemple de morigéner des membres du corps enseignant. Le comité désire que les compétences du directeur et du 3<sup>e</sup> secrétaire soient délimitées. M. Duvillard estime que nous devons rendre le Département attentif au fait que l'enseignement primaire est placé entre les mains d'un homme non qualifié en la personne du 3<sup>e</sup> secrétaire. Les régents travaillant à la réforme de l'enseignement veulent voir leurs projets examinés par quelqu'un qui puisse les comprendre » (UIPG, *Procès-verbaux des assemblées*, 11 décembre 1919, CRIÉE Fonds UIPG n°7626/3, pp. 125-126).

pouvoir politique, les instituteurs ne tiennent pas leur prestige d'une discipline universitaire reconnue, dont ils seraient les dépositaires et qu'ils devraient transmettre. Dans l'enseignement secondaire, cette transmission repose sur des modalités considérées comme secondaires car la bonne transmission de ce savoir tient d'abord, juge-t-on, à sa maîtrise et le corps enseignant secondaire ne se prive pas de le rappeler pour maintenir le corps enseignant primaire dans une position inférieure symboliquement<sup>1088</sup>. Rien de comparable pour les maîtres primaires. Les savoirs enseignés sont élémentaires et c'est dès lors leur capacité pédagogique à les transmettre qui constitue le cœur de leur action. Bien que les instituteurs et les institutrices genevois soient porteurs de maturité, leur formation professionnelle et les finalités sociales du métier les maintiennent dans une position culturelle basse et dominée hiérarchiquement, mais, en même temps, leur réussite scolaire, transcendant leur origine sociale majoritairement populaire, les propulse dans le monde privilégié de la culture des dominants et de l'enseignement. De ce statut ambigu socialement découle leur position de ce qu'on appelle justement des « intermédiaires culturels » de par leur statut professionnel et de par leur fonction sociale.

Sans compter que s'ajoute à cela leur éducation proprement dite, soit l'inculcation de normes sociales dominantes, qui, pour nécessaires qu'elles soient, ne relèvent pas des catégories d'action sociale valorisées bien que les élites la considèrent comme primordiale. Alors qu'au bout du compte il y a souvent accord sur les valeurs entre les enseignants et les politiciens ou les représentants des sciences de l'éducation quant aux finalités de l'éducation scolaire (« the right man in the right place »), la seule ligne de préservation de la spécificité du métier, et donc de sa valeur, afin de ne pas être réduit à de simples *ouvriers* de la *machine scolaire*, consiste en la valorisation de la pratique et de l'expérience professionnelles, au sens de l'exercice idéalisé des professions libérales – et non de celui de l'artisan car l'instituteur se considère comme un intellectuel – contre des « théories » abstraites et toutes faites.

Le « marché » que proposent et affinent les jeunes sciences de l'éducation aux instituteurs pendant près de 50 ans (1920-1970 environ) semble être a priori un échange équitable : une hausse du prestige social du métier par l'augmentation de sa scientificité contre un développement institutionnel des sciences de l'éducation grâce à la formation des enseignants. Cependant, il apparaît vite aux enseignants comme un marché de dupes<sup>1089</sup>. En effet, si l'aboutissement logique de ce « marché » est compris comme la formation universitaire complète des enseignants primaires, chose que le pouvoir politique n'est par ailleurs absolument pas prêt à accepter pour des raisons essentiellement de coûts, le rehaussement du statut social du métier qui en découlerait passe par une inféodation totale de la pratique du métier aux sciences de l'éducation car l'objectif d'améliorer la préparation des maîtres se double d'une volonté de changement

---

<sup>1088</sup> Cf. Chantal Berthoud, *Une école du second degré « élitaire » pour tous ou le péril de l'école moyenne. Une histoire du secondaire obligatoire à Genève (1927-1977)*, thèse en Lettres, Université de Genève, 2006, p. 75.

<sup>1089</sup> Cela ne signifie pas que les promoteurs de cette transaction soient pour autant des manipulateurs. Ainsi pour le cas de Genève, Robert Dottrens croit sincèrement aux bénéfices mutuels des deux parties quand il réclame une formation universitaire des enseignants primaires des décennies durant. En 1966, prenant acte de la dégradation de la fonction suite à la pénurie du recrutement, il affirme son intention de montrer la nécessité « de reclasser les instituteurs dans l'échelle des hiérarchies sociales et de proposer les moyens adéquats d'y parvenir ». Ces moyens étant pour l'essentiel des « études universitaires » car « le jour où les exigences de la formation professionnelle seront les mêmes pour tous [enseignants primaires et secondaires], la licence constituant le titre nécessaire à la fonction, la péréquation des traitements s'opérera d'elle-même » (*Instituteurs, hier ; éducateurs, demain ! L'évolution de l'école primaire*, Bruxelles, Charles Dessart, 1966, pp. 8, 59 et 214).

des pratiques pour les rendre conformes à des principes et à des théories extérieures à la profession. Une telle dépendance a toujours paru un prix exorbitant à payer pour les vieux routiers du métier, fiers de leur expérience et conscients que la mission sociale spécifique qui leur est assignée ne peut se résumer à l'application de théories pédagogiques ou de méthodes didactiques aussi sophistiquées et scientifiques puissent-elles être<sup>1090</sup>. D'où la pénétration sélective et vite expérimentée des moyens, des contenus et des méthodes d'enseignement (la lanterne magique, l'écriture script, les fiches) par le filtre des présupposés idéologiques de la corporation et des conditions sociales et matérielles du métier, quelquefois contre la hiérarchie scolaire<sup>1091</sup> qui, depuis les années 1930, est généralement acquise aux positions du corps enseignant secondaire<sup>1092</sup>.

Issue d'abord des pratiques et s'en réclamant, cette *culture du métier* se transforme au fil des évolutions à la fois scientifiques (car les apports de la science, et notamment de la psychologie, la pénètrent dès le début du XX<sup>e</sup> siècle<sup>1093</sup> pour finalement s'incarner dans la figure idéale typique du maître expérimentateur à la fin des années 1950), et sociales (parce que se modifient corrélativement le public, les conditions de travail et les savoirs scolaires<sup>1094</sup>). La justification des revendications du syndicat sur la pratique du métier réside toujours dans l'affirmation que l'objectif premier de l'instituteur sur le plan professionnel consiste à garantir et à améliorer l'efficacité de l'éducation et des apprentissages scolaires dans les conditions sociales réelles de l'exercice du métier variant selon les époques. Si une telle affirmation ne sert pas que des vues purement altruistes, il faut cependant reconnaître que le travail d'acculturation effectué par la corporation sur le corps social a été d'une réelle efficacité, même si celle-ci est mise en doute durant les années 1960 avec l'exigence socialement partagée, d'abord pour des raisons liées au développement économique, d'une nouvelle augmentation du niveau

---

<sup>1090</sup> Une telle analyse n'empêche nullement que des corps enseignants primaires en Suisse ou ailleurs aient pu demander de bénéficier d'une meilleure formation professionnelle, notamment en passant par l'université. Ainsi en 1925-1926, « la majorité du corps enseignant zuricois [sic] demande que la formation des instituteurs se fasse en deux étapes : a) culture générale de l'enseignement secondaire [baccalauréat équivalent à la maturité] ; b) culture professionnelle par l'Université » (*L'Éducateur*, 9 janvier 1926, p. 5). Pour autant, les autorités politiques et scolaires du canton de Zurich repoussent très fermement une telle demande (*L'Éducateur*, 15 mai 1926, pp. 156-157).

<sup>1091</sup> Comme dans le cas du maintien de l'enseignement de l'allemand en 7<sup>e</sup> primaire en 1957.

<sup>1092</sup> Cf. supra partie III.

<sup>1093</sup> En effet, comme le signale Louise Hautesource, de son vrai nom Rosine Tissot-Cerutti et institutrice de 1892 à 1923, le DIP recommande aux instituteurs de suivre les cours académiques de psychologie physiologique du professeur Théodore Flournoy (1854-1920) à la faculté des sciences et elle formule une analyse « à chaud » relativement correcte de la position du corps enseignant primaire à l'égard de la psychologie expérimentale à cette époque : « Le courant actuel est cependant à la psychologie et surtout à la pédologie, sans que les maîtres, intéressés par les expériences fassent preuve, à la pratique, d'un enthousiasme exagéré. Cela signifie non pas, sans doute, que les instituteurs dédaignent les apports de la science, mais qu'ils ne trouvent pas suffisants, encore, pour leur sacrifier les expériences acquises au cours des siècles » (« L'Instruction Publique à Genève au XIX<sup>e</sup> siècle », *Nos Centenaires*, Genève, Atar, 1914, p. 180 ; cf. également Martine Ruchat, « L'enfant arriéré, son psychologue et sa régente : Genève 1901-1911 », *Archives de psychologie*, vol. 67, pp. 293-310 ; et sur l'impasse qu'a constitué la pédologie ou la pédotechnie comme nouvelle science de l'enfant cf. Astrid Thomann, *Pédotechnie, chronique d'une mort annoncée*, mémoire en sciences de l'éducation, Université de Genève, 1998).

<sup>1094</sup> Processus de sélection et de production de la *culture du métier* qui est également à l'œuvre et attestée dans le cadre des tentatives de réformes scolaires aux États-Unis : « Reformers believe that their innovations will change schools, but it is important to recognize that schools change reforms. Over and over again teachers have selectively implemented and altered reforms » (David Tyack and William Tobin, « The "Grammar" of Schooling : Why Has it Been so Hard to Change ? », *American Educational Research Journal*, vol. 31, n° 3, p. 478).

scolaire moyen. Un impératif dont les instituteurs ont une conscience aiguë dès la seconde moitié des années 1950 :

C'est que dans l'avenir l'école jouera certainement un rôle plus grand que dans le passé. Le développement de l'industrie en particulier exigera toujours davantage d'hommes et de femmes bien préparés et spécialisés alors que tous ceux qui n'auront pas reçu de formation professionnelle sérieuse, au moyen d'un apprentissage, auront de la peine à trouver leur place dans l'économie de demain<sup>1095</sup>.

Cette efficience de l'école primaire, on peut la mesurer à l'aune du processus de massification de l'enseignement secondaire inférieur qui débute à Genève dès le début des années 1930. En effet, ce processus n'aurait pas pu s'initier ni se développer sans une élévation du niveau scolaire moyen des apprentissages scolaires sur la durée. Or, une telle élévation du niveau moyen<sup>1096</sup> n'a été possible que parce que, préalablement, l'école primaire a réussi son travail de conformation de tous les enfants à la forme scolaire, par l'intériorisation forte des normes de comportement dominantes, au fil des générations. D'ailleurs, les quelques études diachroniques qui ont été faites pour évaluer le niveau des connaissances scolaires tendent à confirmer cette montée du niveau scolaire. Ainsi en 1947-1949, Samuel Roller organise une enquête sur les connaissances en orthographe, une matière ô combien symbolique des apprentissages, des élèves de l'école primaire genevoise, avec les moyens du laboratoire de Pédagogie expérimentale de l'Institut des Sciences de l'Education (ISE). Reprenant exactement le protocole d'enquête qu'avait utilisé Robert Dottrens en 1921 auprès de plus de 1'300 élèves, ses résultats établis sur la base d'un échantillon de près de 700 élèves lui permettent d'affirmer à tout le moins que « l'orthographe des écoliers de 1947 est aussi bonne que celle des écoliers de 1921 ; peut-être est-elle légèrement supérieure ». En étendant l'enquête à d'autres classes primaires et à quelques classes du secondaire inférieur, l'analyse des résultats, portant alors sur 1'687 élèves au total, donne des scores nettement supérieurs à celle de 1920<sup>1097</sup>. Peu après (1950), l'enquête faite sur les connaissances historiques des élèves des écoles primaires genevoises auprès de plus de 1'100 élèves, et reprenant, elle, pour l'essentiel le protocole de l'enquête faite par Albert Atzenwiler en 1937, arrive à une conclusion identique sinon meilleure quant à l'amélioration du niveau des connaissances scolaires des élèves<sup>1098</sup>.

De cette montée lente mais constante du niveau scolaire moyen, il résulte notamment qu'à l'aube des années 1950, la conception qui fait du système d'enseignement un outil de promotion sociale pour le grand nombre devient progressivement « un intérêt collectif de génération »<sup>1099</sup> à travers la « démocratisation » du savoir et des études dans un contexte marqué par la prospérité inouïe engendrée par la dynamique des Trente Glorieuses (1948-1978). Pour autant, le corps enseignant primaire est historiquement mal récompensé de ses efforts laborieux et du succès de son

---

<sup>1095</sup> Eric Pierrehumbert, « Prendre conscience... puis agir », *Educateur et bulletin corporatif*, 26 avril 1958, p. 242.

<sup>1096</sup> Samuel Roller, *L'orthographe des écoliers genevois, Laboratoire de Pédagogie expérimentale*, Institut des Sciences de l'Education, Université de Genève, 31 janvier 1950, AEG DIP 1985 va 5.3.573, p. 5.

<sup>1097</sup> *Ibid.*, annexe.

<sup>1098</sup> Cf. infra partie V, chapitre 20.

<sup>1099</sup> Expression que nous empruntons à Pierre Bourdieu (cf. *Questions de sociologie*, Paris, Editions de Minuit, 1980) et que nous entendons dans le sens que lui donne Louis Chauvel dans l'usage qu'il en fait (cf. *Le destin des générations. Structure sociale et cohortes en France au XX<sup>e</sup> siècle*, Paris, PUF, 2005).

école, qu'il a largement contribué à forger, puisque il n'en récolte en retour qu'une baisse constante du prestige social de la profession, comme le montrent les extrêmes difficultés à assurer le recrutement normal des instituteurs après la Seconde Guerre mondiale.

Bien que souvent décalées chronologiquement, les tentatives réitérées de défense du métier vis-à-vis de ces trois tutelles fortes que sont les champs politique, scolaire (administration) puis scientifique visent avant tout à accroître l'autonomie relative de la pratique du métier par son auto-régulation et par l'auto-organisation de ses moyens d'action. C'est ce phénomène qui explique les résistances maintes fois constatées et les prétendus obstacles que mettraient les enseignants au changement de l'école par le refus volontaire de changer leur pratique d'enseignement. Cela est d'autant plus vrai que les affinités idéologiques de la majorité du corps enseignant primaire genevois – malgré la réaffirmation constante de la neutralité politique de l'UIPG puis de l'UIG et de la SPG – se situent à gauche de l'échiquier politique depuis la fin du XIX<sup>e</sup> siècle. Ainsi, le radicalisme militant des débuts fait que l'UIPG est très proche du pouvoir politique, comme le montre symboliquement la présence du conseiller d'Etat radical William Rosier, lui-même ancien instituteur, lors de ses assemblées plénières<sup>1100</sup>. Le corps enseignant primaire tire avantage de cette grande proximité idéologique avec le pouvoir politique et l'autorité scolaire, qui tous deux se montrent favorables au personnel qui fait vivre et agir cette école primaire, œuvre de ces mêmes radicaux, jusqu'à la fin de la Première Guerre mondiale. Par la suite, les rapports avec les autorités scolaires et politiques sont beaucoup plus difficiles, y compris quand des socialistes ou des radicaux occupent le fauteuil de conseiller d'Etat en charge du DIP, alors que le corps législatif est continuellement dominé par les partis de droite. Au glissement à droite du parti radical dans l'Entre-deux-guerres répondent d'abord une adhésion de l'UIPG au pacifisme international jusqu'au début des années 1930<sup>1101</sup>, mais à laquelle succède un glissement droitier similaire de la corporation, avec un repli sur des valeurs nationalistes et conservatrices, mais toujours démocratiques. Un mouvement qui affecte par ailleurs l'ensemble de la société suisse et qui est à l'origine de la scission de l'UIPG, pendant vingt ans, avec les chrétiens sociaux (SCNEO). Après 1945, le basculement définitif du radicalisme dans la droite bourgeoise et le rajeunissement rapide du corps enseignant rapprochent l'UIG des positions du socialisme réformiste, comme l'indique très clairement son adhésion radicale à l'idéologie de la « démocratisation des études » et au projet de création d'un Cycle d'orientation d'ordre secondaire à la fin des années 1950 ; un projet qui va pourtant à l'encontre de ses intérêts corporatifs et en faveur de ceux du corps enseignant secondaire inférieur. Cette sensibilité politique de gauche, dominante tout au long de la période dans le syndicat des enseignants primaires, le rend sensible aux discours sur le progrès, le changement et le réformisme social dont l'école « populaire » constitue un outil privilégié. Cela explique notamment qu'il soit généralement favorable aux projets de réformes de l'enseignement secondaire inférieur en 1927 et en 1960.

Pour autant, la méprise initiale sur le statut de la profession et sur ce que demande le corps enseignant primaire pour la « revaloriser » depuis le milieu des années 1920 demeure. Du modèle de la profession libérale à celui du « cadre moyen », les

---

<sup>1100</sup> Une pratique identique est attestée dans le canton de Vaud au XIX<sup>e</sup> siècle (cf. Fabrice Bertrand, *Recherches sur la Société pédagogique vandoise, 1856-1911*, mémoire de master d'histoire contemporaine, UFR des Lettres, des Sciences de l'Homme et des Sociétés, Université de Paris-Nord, 2005).

<sup>1101</sup> Sur le pacifisme des années 1920, la position des enseignants primaires est très proche de celle de certains dirigeants de l'IIJR tels que son directeur Pierre Bovet (cf. E[ric ?] Bovet, Association Suisse pour la Société des Nations, à Pierre Bovet, directeur de l'IIJR, Genève, 24 septembre 1924, AUG 1987/6/15).

revendications restent les mêmes : un meilleur statut socioprofessionnel et plus d'autonomie dans le métier. Leur réalisation passe par une hausse du traitement et du prestige symbolique (collaboration, partage des responsabilités, consultation, organisation paritaire, etc.) et une maîtrise complète des outils de travail (méthode) et de reproduction du corps (recrutement et formation professionnelle). Certes, la formation des instituteurs est en partie assurée par un Institut (IJJR) et par des cours au statut universitaire, et le diplôme scolaire ouvrant l'accès à la carrière est relativement élevé (maturité), tout comme le salaire est relativement important, mais ce ne sont là que des concessions dépendant du bon vouloir des autorités scolaires (DIP) et plus encore du pouvoir politique. Que la conjoncture sociale devienne mauvaise et les salaires baissent ainsi que les critères exigés pour le recrutement (suppléants).

De tout ce qui précède, il apparaît dès lors logique que les acteurs des sciences de l'éducation rencontrent une résistance certaine de la part du corps enseignant primaire quand ils demandent une formation universitaire complète au métier. De fait, ils visent avec plus ou moins de conscience à opérer à son endroit un processus d'acculturation qui non seulement tue à terme *la culture du métier*, mais dont les conditions de réalisation de cette formation consistent en une mise sous tutelle complète des « praticiens » par les « théoriciens ». En cela, ces derniers contredisent totalement le statut auquel ils prétendent vouloir faire accéder le métier d'instituteur. Encore une fois et le cas du droit est particulièrement éclairant à cet égard d'une discipline académique non scientifique, il s'agit d'un enjeu de *pouvoir* car la question cruciale pour le prestige social de toute profession, c'est bien la maîtrise des modalités de la reproduction du corps professionnel ; maîtrise que les sciences de l'éducation tentent d'accaparer à leur profit.

Tant dans « l'inconscient collectif » que dans les structures socioprofessionnelles, l'instituteur appartient à la toute « petite noblesse d'Etat » car il n'est qu'un petit cadre, et non un cadre moyen, statut auquel aspire pourtant la corporation depuis la fin de la Seconde Guerre mondiale, parce qu'au final les instituteurs ne doivent pas « leur position relativement privilégiée à des propriétés qui leurs seraient attachées<sup>1102</sup> à titre professionnel, mais au bon vouloir de l'organisation qui les emploie » et parce qu'ils « contribuent objectivement à l'encadrement des classes populaires [...] de façon directe »<sup>1103</sup>. En « première ligne », ils sont les premiers « ouvriers » de la diffusion culturelle faite par l'école primaire d'Etat, mais, dans cette position intermédiaire et basse, ils sont soumis à des contraintes émanant de milieux sociaux différents et de plus en plus intrusifs à mesure que l'école devient un enjeu social de premier plan, notamment dans la production (ou plutôt la reconversion) et la reproduction des nouvelles classes moyennes salariées<sup>1104</sup>, alors que les enjeux de la sélection scolaire se déplacent en aval de la scolarité obligatoire<sup>1105</sup>. Ainsi, la modification de la place, et donc du rôle social, de l'école primaire au sein du système d'enseignement, avec la massification de l'enseignement secondaire inférieur, est à la fois une raison essentielle et un fait emblématique de la perte du prestige social de l'école primaire et de son personnel enseignant au cours du XX<sup>e</sup> siècle. La sélection scolaire ayant tendance à être repoussée plus tard dans les cursus scolaires, et d'abord de manière interne à la scolarité obligatoire, l'école primaire a donc de moins en moins vocation à sélectionner.

---

<sup>1102</sup> D'où la défense acharnée de la maturité, parée des propriétés indispensables à l'exercice du métier et de la réussite de la carrière, de la part de l'UIG à Genève avec pour but de faire reconnaître une adéquation entre titre scolaire prestigieux et position socioprofessionnelle.

<sup>1103</sup> Luc Boltanski, *Les cadres. La formation d'un groupe social*, Paris, Editions de Minuit, 1982, p. 324.

<sup>1104</sup> Cf. infra partie VI.

<sup>1105</sup> Cf. supra partie III.

Evolution essentielle dont les enseignants primaires se disent majoritairement satisfaits à l'orée des années 1960 alors que pourtant le métier voit échapper là une fonction sociale inhérente au système d'enseignement, et donc une source très importante de crédit social. En effet, choisir, trier les élèves, c'est exercer un pouvoir socioscolaire que l'on tend désormais à dénier au cycle primaire parce qu'il est justement primordial et que donc tous sont désormais et *effectivement* tenus de le « réussir » pour « vivre en société ». Même la promotion de la carrière concourt à cette « dévalorisation morale », comme auraient dit les membres de l'UIPG voilà plus d'un demi-siècle, et met en péril l'unité du corps puisqu'il n'y a que deux voies d'avancement : la carrière administrative ou le changement d'ordre d'enseignement. Dans les deux cas, la promotion est synonyme de sortie des rangs du corps enseignant primaire. A l'instar de la féminisation inexorable de la profession sur tout le siècle – dénoncée comme la preuve de la perte du prestige social du métier par l'UIPG section Messieurs dès 1909<sup>1106</sup> –, cette impasse démontre une fois de plus l'épuisement continu du statut social d'un métier voué, à Genève au XX<sup>e</sup> siècle, à une forme de sacerdoce laïc et féminin du fonctionariat.

---

<sup>1106</sup> « La profession d'institutrice constituant encore, dans l'échelle des carrières à ce jour accessibles à la femme, une situation relativement enviable et partant, recherchée. Mais du côté masculin, la pénurie est notoire » (Léon Favre, rapporteur UIPG, *Rapport au Département de l'Instruction publique à l'appui de la demande d'augmentation des traitements adopté par l'assemblée générale du 9 décembre 1909*, Genève, 9 décembre 1909, AEG DIP 1985 va 5.3.33, p. 2).





CINQUIÈME PARTIE

**LA CULTURE SCOLAIRE DE « L'ÉCOLE POPULAIRE »  
ET LES RESSORTS DE SON ÉVOLUTION (1865-1970)**



## Introduction

Tout au long du XIX<sup>e</sup> siècle, la formation d'États-nations s'accompagna de la constitution de systèmes éducatifs qui visaient à généraliser un enseignement populaire et uniforme. La plupart des États cherchèrent alors à se constituer – non sans recourir à des modèles étrangers – une production scolaire nationale, conforme aux options politiques, aux valeurs idéologiques et à la langue que le pouvoir entendait promouvoir. Aujourd'hui encore, le manuel est ressenti comme un produit national, au même titre que la monnaie ou le timbre-poste...

Alain Choppin, 1993<sup>1</sup>

Si le manuel scolaire constitue bien pour l'essentiel un enjeu national entre les XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles<sup>2</sup>, il est avant tout un bien culturel. « Historiquement et géographiquement déterminé »<sup>3</sup>, le manuel est un livre. La portée pratique, sociale et symbolique de cette évidence mérite d'être rappelée car elle renvoie à un fait de civilisation majeur de la société occidentale pour l'avènement duquel le système d'enseignement a été une institution essentielle bien que non première : arracher définitivement toutes les catégories de la population à la civilisation de l'oral pour les faire entrer dans la civilisation de l'écrit<sup>4</sup>. Le manuel est à la fois un outil pratique et symbolique de ce procès d'acculturation des masses par l'instauration généralisée d'un rapport scriptural au langage et aux savoirs légitimes au moyen de l'institution scolaire. En ce sens, la culture scolaire ne se résume pas à une série de récits ou de discours, mais s'inscrit dans les pratiques pédagogiques mêmes et elle constitue la « chair », pourrait-on dire, de la « forme scolaire » telle que nous l'avons définie (cf. supra partie I, chapitre 1). Ainsi, le

---

<sup>1</sup> « Introduction », in Alain Choppin (dir.), *Manuels scolaires, États et sociétés, XIX<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècles*, numéro spécial de la revue *Histoire de l'éducation*, n°58, Paris, INRP, 1993, p. 5.

<sup>2</sup> Encore qu'il faudrait peut-être réfléchir à cette question en terme de zone linguistique ou d'aire culturelle afin de pouvoir repérer le cas échéant une circulation des manuels d'un pays, d'une zone ou d'une aire à l'autre à l'aune de l'évolution de la culture scolaire qui, dans ses traits structuraux, n'est pas forcément aussi dissemblable qu'il n'y paraît dès qu'on s'intéresse à des questions portant, non plus sur la construction de l'identité nationale, mais sur le contrôle social et le respect des hiérarchies, le régime politique, la valeur du travail, la fonction du mérite, la légitimité de l'État ou encore de l'idéologie dominante. Un ensemble de traits et d'aspects qui, à travers l'idéologie politique des États ou leur langue commune, objectivent au-delà des différences la production et la fonction socioscolaires génériques du manuel. Mais seul un travail de comparaison à large échelle pourrait confirmer ou infirmer ces embryons d'hypothèses.

<sup>3</sup> Alain Choppin, *Les Manuels scolaires : histoire et actualité*, Paris, Hachette, 1992, p. 18.

<sup>4</sup> Sur la lente montée de ce fait de « civilisation », au sens où Norbert Elias entend ce mot, du XVI<sup>e</sup> au XIX<sup>e</sup> siècles, voir l'ouvrage, à la fois incontournable pour le cas de la France et largement valable pour les autres pays de l'Europe occidentale, de François Furet et Jacques Ozouf, *Lire et écrire. L'alphabetisation des Français de Calvin à Jules Ferry*, vol. 1, Paris, les Editions de Minuit, 1977.

manuel scolaire remplit des fonctions sociales spécifiques et tant son élaboration que son emploi pédagogique répondent à des normes et des usages qui sont essentiellement déterminés par la conception que la société, ou du moins ceux qui en détiennent les rênes, soit les élites, se font du savoir scolaire à transmettre ou non aux masses selon les époques. D'après cette conception, le manuel, ou le « livre »<sup>5</sup>, scolaire devient tout à la fois « un condensé de la société qui le produit » et un instrument pédagogique de pouvoir sur cette même société :

C'est d'abord un *objet* : sa fabrication évolue avec les progrès des techniques du livre, sa commercialisation et sa distribution avec les transformations du monde de l'édition, des contextes économiques, politique et législatif. C'est ensuite un *support* – longtemps privilégié – du contenu éducatif, le dépositaire de connaissances et de techniques dont l'acquisition est jugée nécessaire par la société ; il est, à ce titre, le reflet déformé, incomplet ou décalé, mais toujours révélateur dans sa schématisation, de l'état des connaissances d'une époque, et des principaux aspects et stéréotypes d'une société. C'est aussi un *instrument pédagogique*, inscrit dans une longue tradition, inséparable dans son élaboration comme dans son emploi, des structures, des méthodes et des conditions de l'enseignement de son temps. C'est enfin le *véhicule*, au-delà des prescriptions étroites d'un programme, d'un système de valeurs, d'une idéologie, d'une culture ; il participe ainsi du processus de socialisation – voire d'endoctrinement – des jeunes générations auxquelles il s'adresse.

Produit de la société, réponse à une demande qui en émane, le livre scolaire exerce donc aussi sur elle un *pouvoir*. Ce pouvoir provient avant tout de sa diffusion : limitée tout d'abord à quelques privilégiés, elle s'est progressivement étendue [...] à l'ensemble de la jeunesse [à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle] – et, par delà, à l'ensemble des familles et de la collectivité – avec la généralisation de la fréquentation scolaire, puis avec la prolongation de l'âge de la scolarité obligatoire. Ce pouvoir tient aussi au prestige de l'écrit, aux artifices de la présentation et, plus récemment, à la séduction de l'image et de la couleur. Ce pouvoir vient enfin de la malléabilité des jeunes esprits auxquels le livre scolaire est destiné : cette réceptivité du public est accrue par la sacralisation des valeurs scolaires, encore vivace dans l'opinion publique. Le livre scolaire apparaît ainsi comme le point de focalisation des valeurs essentielles que transmet l'institution scolaire<sup>6</sup>.

On peut ajouter deux autres dimensions à la définition du livre ou du manuel scolaire comme objet historique donné ci-dessus par Alain Choppin. La première est que le manuel scolaire établit une permanence du contenu (texte, images, etc.) qui, par sa fixité, par son ordonnance et par sa structure, renseigne sur ses finalités, déclarées ou non, voulues ou non. Il est en quelque sorte un *lieu de mémoire*<sup>7</sup> figé dans l'objet qu'il constitue un moment de la culture – spécifiquement scolaire – produite et diffusée par le système d'enseignement. La seconde est la question de la réception du contenu du livre et, avant tout, de la mesure de son impact sur les jeunes et moins jeunes esprits ainsi que

---

<sup>5</sup> L'appellation « manuel » est restée longtemps incertaine car elle a désigné pendant longtemps aussi bien des ouvrages à usage scolaire que des ouvrages scolaires proprement dits (cf. Alain Choppin, *Les Manuels scolaires : histoire et actualité*, Paris, Hachette, 1992, pp. 11-17).

<sup>6</sup> Alain Choppin, « L'histoire des manuels scolaires : une approche globale », *Histoire de l'éducation*, n°9, 1980, pp. 1-2.

<sup>7</sup> Dans le mesure où, selon nous, les manuels scolaires comme production historique permettent d'interroger de manière globale « l'économie générale et l'administration du passé dans le présent » (Pierre Nora, « Comment écrire l'histoire de France ? », Pierre Nora (dir.), *Les Lieux de mémoire*, tome III : *Les Frances – De l'archive à l'emblème*, Paris, Gallimard, 1993, p. 25).

sur la durée de cette influence. Cependant, cette question en appelle une autre, plus en amont, parce qu'elle en dépend entièrement et qui relève des pratiques culturelles de l'éducation scolaire : quels ont été les usages scolaires, et aussi extrascolaires, réels des manuels, notamment de ceux de l'école primaire publique puisqu'ils sont passés entre les mains de tous les enfants dans le cadre de l'enseignement obligatoire. Or, la mesure de cette influence exige la connaissance préalable du système d'enseignement à la fois dans son fonctionnement et dans la place et la fonction qui lui sont attribuées par la société. L'efficacité de la dispensation de la production culturelle de l'école dépend du prestige social (i.e. force) de celle-ci, de sa légitimité et de son degré d'autonomie relative qui ensemble fondent sa capacité à imposer un arbitraire culturel et à exercer une violence symbolique (i.e. un pouvoir). A une époque où le système scolaire est légitime, où la culture qu'il diffuse est congruente avec celle des dominants (qui ne sont jamais majoritaires) dans la société, où les enseignants se sentent dépositaires de l'institution avec ses prescriptions et où les voies concurrentes de diffusion culturelle sont faibles, la probabilité que cette diffusion atteigne son rendement maximal est forte. Inversement, dans une époque où la culture scolaire est soumise à la concurrence importante d'autres institutions ou médias<sup>8</sup>, questionnée socialement sur sa valeur, transmise par des enseignants doutant même de sa pertinence et partie prenante d'un système d'enseignement soumis à des fortes pressions sociales contradictoires, l'efficacité de sa diffusion, et donc de son influence sociale, a de bonne chance d'être moindre<sup>9</sup>.

Toute analyse de la culture scolaire aux XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles, dans ce qu'elle a de propre, mais aussi de fondamentalement partagé avec la société, passe donc nécessairement, mais non exclusivement, par la source que constitue le manuel scolaire. En effet, « le manuel constitue pour l'historien, qu'il s'intéresse à l'éducation, aux sciences, à la culture ou aux mentalités, une source privilégiée et d'autant plus précieuse que l'on sait qu'il a longtemps constitué la base principale, la référence des pratiques quotidiennes des enseignants »<sup>10</sup>. Un usage aussi « privilégié » du manuel scolaire de la part des historiens de l'éducation<sup>11</sup> est notamment dû au fait qu'il entretient ce rapport

---

<sup>8</sup> C'est notamment le cas à partir du dernier tiers du XX<sup>e</sup> siècle, ce que l'objet historique manuel scolaire permet au minimum de constater : « Naguère triomphant, aujourd'hui contesté, le livre d'école doit s'adapter à la concurrence des moyens modernes d'information, à la charnière de deux cultures – celle de l'école et celle des médias – il reste au centre de la mêlée où s'affrontent défenseurs de Corneille et tenants de la B.D. » (Alain Choppin, « L'histoire des manuels scolaires : une approche globale », *Histoire de l'éducation*, n°9, 1980, p. 16).

<sup>9</sup> C'est bien ce problème essentiel de la force d'imposition sociale du système d'enseignement sur lequel Pierre Caspard attire l'attention quant à la mesure possible de ses effets sociaux et plus spécifiquement de la diffusion et de l'influence sociales de la culture scolaire : « Au fond, celle-ci soulève un problème que rencontre, plus généralement, l'historien de l'éducation : celui de la mesure, ou plus simplement, même, de l'estimation des effets économiques et sociaux de l'instruction, et a fortiori de l'éducation, dispensée par l'école primaire. La plus belle ruse de Dieu, dit-on, est de faire croire qu'il existe. On serait tenté d'en dire autant de l'école de la III<sup>e</sup> République (et des décennies précédentes). Ceux qui ont cru en elle, comme ceux qui n'y voient aujourd'hui que "quadrillage", "contrôle" et "dressage" – pour reprendre les tics verbo-conceptuels à la mode depuis dix ans –, lui prêtent un rôle et une efficacité bien plus grande qu'elle n'a réellement pu en avoir : il suffit, pour cela, [...] d'imputer à l'école l'ensemble – ou peu s'en faut – des évolutions survenues dans l'économique, le social et l'idéologique, consécutivement à sa mise en place ! » (« De l'horrible danger d'une analyse superficielle des manuels scolaires », *Histoire de l'éducation*, n° 21, 1984, p. 72).

<sup>10</sup> Alain Choppin, *Les Manuels scolaires : histoire et actualité*, Paris, Hachette, 1992, p. 198.

<sup>11</sup> Alain Choppin a dressé au début des années 1990 un bilan bibliométrique de la production historiographique sur les manuels scolaires pour la France qui montre que cette production décolle dans la première moitié des années 1970, avant même l'essor de l'histoire de l'enseignement en général, qui lui est postérieur de cinq à dix ans environ (« L'histoire des manuels scolaires. Un bilan bibliométrique de la

dialectique et pédagogique avec la société puisqu'il la représente, au sens le plus fort de ce terme, c'est-à-dire qu'il en donne la « représentation du monde »<sup>12</sup> – partielle et partiale –, et qu'il vise à transmettre cette représentation dans les mentalités des jeunes enfants (élèves) de la société. Pour autant, le manuel n'est pas le seul bien culturel produit par l'école mais il est un des plus massifs et des plus aboutis<sup>13</sup>. Cela est d'autant plus vrai dans le cas de Genève, que les manuels de l'école obligatoire, et d'abord de l'école primaire, n'y sont pas soumis à un marché ni à une concurrence puisqu'ils sont élaborés sous l'émanation et le contrôle des autorités scolaires cantonales ou, dans certains cas, intercantionales.

Ainsi défini, le manuel scolaire est sans doute le produit le plus achevé, car fixé dans l'écrit pour une durée déterminée, d'une culture scolaire à la production de laquelle nombre d'acteurs participent, l'expriment et la diffusent. On ne peut mesurer l'influence du manuel en l'isolant du contexte scolaire et plus généralement du contexte social dans lequel il est utilisé. Inversement, le manuel ne saurait être utilisé dans un contexte social et scolaire où il aurait perdu tout sens et toute fonction clé, ce qui n'exclut évidemment pas des inflexions de cette fonction. Dans ce cas, il cesse d'être utilisé. C'est pourquoi à défaut de pouvoir parler de réception ou d'influence, encore que nous verrons qu'il est parfois possible d'évaluer cette influence à travers celle plus générale de la scolarisation, nous effectuerons systématiquement l'analyse des contenus des manuels genevois à la lumière de l'évolution du contexte scolaire et social de ce canton sur un siècle environ. Cette mise en relation est d'ailleurs essentielle pour comprendre les enjeux à la fois sociaux et scolaires liés à la création, l'utilisation et l'abandon d'un manuel, enjeux qui permettent d'analyser et d'interpréter les relations, éventuellement conflictuelles, dont il est l'objet ou le porteur. Et bien que les manuels scolaires constituent ici l'essentiel de notre corpus, nous compléterons nos analyses, quand cela sera nécessaire et possible, au moyen d'autres sources, notamment avec des documents issus de la pratique de l'enseignement (épreuves et cahiers surtout), afin de saisir au plus près les pratiques pédagogiques parce qu'elles déterminent une part importante de la culture scolaire tant dans sa conception que dans sa diffusion et sa réception.

Dans la mesure où le manuel scolaire est à la fois le dépositaire et le véhicule d'un contenu culturel ainsi qu'un instrument pédagogique, nous aborderons également l'histoire des *disciplines scolaires*<sup>14</sup>, du moins celle des deux disciplines auxquelles les séries

---

recherche française », in Alain Choppin (dir.), *Manuels scolaires, Etats et sociétés, XIX<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècles*, numéro spécial de la revue *Histoire de l'éducation*, n°58, Paris, INRP, 1993, pp. 171-172).

<sup>12</sup> Cf. Roger Chartier, « Le monde comme représentation », *Annales ESC*, 1989, pp. 1115-1135.

<sup>13</sup> Les cahiers d'élèves constituent le pendant tout aussi massif de cette production culturelle du système d'enseignement et une autre source féconde pour l'historien, mais ils sont d'un accès nettement plus difficile que des manuels. Nous avons envisagé de nous intéresser à cette source que sont les cahiers d'élèves puisque la CRIÉE en possède une collection importante pour Genève au XX<sup>e</sup> siècle (originaux et copies) suite à une campagne de récolte organisée en 1988. Principalement à cause de l'inégalité du nombre des documents recueillis selon les époques et les degrés, nous y avons provisoirement renoncé car la constitution d'un échantillon représentatif ou d'une série sur plusieurs dizaines d'années devient, en l'état, très difficile à réaliser (cf. la CRIÉE, *Les cahiers au feu... usages des souvenirs de l'école*, Genève, Service de la recherche sociologique et Musée d'ethnographie, 1990, p. 58).

<sup>14</sup> Par discipline scolaire, nous entendons un savoir et des pratiques y afférentes, organisés scolairement et produits d'une évolution historique, qui ne se réduisent ni à une « vulgarisation » ni à une « simplification » ni à une « adaptation » de théories et de pratiques sociales extérieures à l'école. Ce savoir et ces pratiques scolaires visent un « optimum pédagogique » répondant « à une finalité qui doit être recherchée, en dernière analyse, non dans l'école elle-même mais dans la société » (André Chervel, « Observations sur l'histoire de l'enseignement de la composition française », *Histoire de l'éducation*, n°33, janvier 1987, pp. 21-22).

de manuels constituées et analysées ici appartiennent puisque, en règle générale, « les manuels structurent leur enseignement »<sup>15</sup>. Pour l'essentiel, notre propos vise avant tout à dégager, au moyen de la source historique que sont les manuels scolaires, les traits principaux de la culture scolaire dans sa spécificité et dans son évolution. Cela suppose de prendre en compte autant les contraintes inhérentes à l'activité pédagogique (i.e. pratiques) que celles de la société, en particulier le poids des idéologies. Autrement dit, et pour reprendre les mots mêmes d'André Chervel, si nous entendons faire l'analyse historique « d'une forme de culture qui est scolaire dans son principe, qui est engendrée par les contraintes pédagogiques ou plus étroitement didactiques qui accompagnent en permanence l'enseignement donné en milieu scolaire », nous n'envisageons pas de faire cette analyse pour en dégager ses seules dynamiques de constitution et d'évolution mais bien pour interroger et pour expliciter également les liens d'interdépendance « qui se créent historiquement entre cette culture spécifiquement scolaire et la société dans laquelle elle s'insère »<sup>16</sup>.

Pour appréhender la culture scolaire de l'enseignement obligatoire genevois, nous nous sommes focalisé sur les degrés les plus décisifs et les plus représentatifs des parcours scolaires. A nos yeux, la division supérieure de l'école primaire est de loin, pour la période qui nous intéresse, et dans le cas de Genève, la partie la plus centrale de la scolarité obligatoire, pour trois raisons complémentaires. D'abord, tous les enfants, à l'exception des filles et fils des élites ou ceux, très minoritaires, accusant plus de deux ans ou de trois ans de retard scolaire, passent par ces degrés avant de quitter l'école ou de poursuivre leur scolarité vers d'autres filières de l'enseignement secondaire. Ensuite, la division supérieure constitue la fin normale de l'école primaire et, à ce titre, elle contient toutes les finalités qui lui sont assignées et concentre les principaux enjeux de cette scolarité obligatoire. Enfin, la culture de l'école primaire genevoise trouve sa forme la plus aboutie dans ces derniers degrés. Renforcées encore par les deux prolongations de la scolarité obligatoire à plein temps, d'abord jusqu'à 14 ans en 1911 puis jusqu'à 15 ans en 1933, intervenues au cours du siècle qu'embrasse cette enquête (1872-1969), ces deux années (5<sup>e</sup>, 6<sup>e</sup> puis 6<sup>e</sup> et 7<sup>e</sup> à partir de 1945) forment le sommet et l'ensemble le plus complet et le plus stable de la production et de la diffusion de la culture scolaire de l'école primaire, appelée alors communément « école populaire »<sup>17</sup>.

Nous avons choisi de nous livrer non pas à une analyse exhaustive de la culture scolaire de la fin normale de l'école primaire, mais de nous limiter à celle de deux de ses expressions que nous considérons comme particulièrement représentatives. C'est pourquoi deux séries de manuels ont été constituées : la première est composée des

---

<sup>15</sup> Marcel Grandière, « L'histoire des disciplines : présentation », *Paedagogica Historica*, vol. 40, n°3, 2004, p. 241.

<sup>16</sup> André Chervel, *La culture scolaire. Une approche historique*, Paris, Belin, 1998, p. 7.

<sup>17</sup> En effet, entre 1872 et 1969, malgré les modifications légales effectuées dans l'organisation des degrés en 1886 et 1945, la division supérieure de l'école primaire a vu défiler des élèves appartenant toujours à peu près la même tranche d'âge (entre 11 et 13 ans environ) ; immuablement ces deux années constituent celles du passage dans l'enseignement secondaire et elles ont toujours fait partie du programme complet de l'enseignement primaire. La 7<sup>e</sup> année primaire créée en 1911 n'équivaut qu'en 1945 à la 6<sup>e</sup> année primaire. En revanche, les 8<sup>e</sup> et 9<sup>e</sup> primaires, de création postérieure, ont d'emblée été considérées comme relevant d'un enseignement à part, dont la tâche consiste surtout à réviser le programme de l'école primaire, une tendance qui s'accroît encore au lendemain de la Seconde Guerre mondiale avec l'accélération du phénomène de la massification de l'enseignement secondaire inférieur. Ainsi au début des années 1950, les 8<sup>e</sup> et 9<sup>e</sup> primaires disposent d'un horaire et d'un plan d'études dont il est précisé qu'il « n'apporte que peu de matières entièrement nouvelles ou plus difficiles » par le simple fait que ces élèves accusent généralement un certain retard et des lacunes scolaires (*Plan d'études de l'enseignement primaire*, Genève, DIP, 1951, p. IV).

livres de lecture utilisés dans l'enseignement du français et la seconde des manuels d'histoire dite « nationale » en usage dans la division supérieure de l'école primaire à Genève entre 1871 et 1970.

L'enseignement du français ou, comme on a longtemps dit, de la « langue maternelle » est de loin la discipline scolaire principale et la plus importante de l'enseignement primaire parce qu'elle est la fois la première branche de sélection des élèves viennent ensuite à égalité les mathématiques (associées à la géométrie) et celle qui mobilise le plus d'heures d'enseignement. A la fois utile, civilisatrice et sélective, la discipline scolaire appelée « Français » est donc le vecteur premier de la production et de la diffusion de la culture scolaire et, en conséquence, le principal véhicule de ses enjeux socioculturels. Cela est d'autant plus vrai que l'apprentissage de la langue, principalement de la langue écrite, conditionne les autres apprentissages car le procès scolaire passe nécessairement et principalement par la construction d'un rapport scriptural au langage chez les élèves. L'enseignement de « l'histoire nationale » appartient aux disciplines secondaires et à celles qui ne sont introduites que dans la deuxième moitié des degrés de l'école primaire. Secondaire mais toujours jugée indispensable dès l'école primaire, l'histoire est en outre une discipline considérée comme « intellectuelle » et formatrice du citoyen et, à ce titre, particulièrement investie par les enjeux sociopolitiques de la culture scolaire<sup>18</sup>.

---

<sup>18</sup> Nombre des « pistes » suivies et des analyses faites dans les deux chapitres ci-dessous ont été initiées par Charles Magnin dans le cadre de la préparation et de l'enseignement de son cours de premier cycle pour les étudiants de la section des Sciences de l'éducation à l'Université de Genève (intitulé « Approches historiques de l'éducation – Histoire des institutions et des pratiques éducatives. La dynamique des structures et de la culture scolaires à l'âge de la démocratie »). Elles sont également le fruit d'investigations communes lors des préparations de ce cours. On trouvera des jalons de ces réflexions dans une communication conjointe faite au 23<sup>e</sup> congrès de l'ISCHE à Birmingham en 2001 intitulée « Du culte de la nature à la culture du savoir, presque sans passer par la ville. La représentation de la ville et son évolution dans les manuels de lecture de l'école primaire publique des cantons de Genève et du Valais au 20<sup>e</sup> siècle ».



## Chapitre 19

### De la nature à la culture : le livre de lecture (1865-1970)

L'homme ne vivra pas de pain seulement. L'art et la poésie sont nécessaires ; ils sont pour tous.

Henri Mercier, 1910<sup>19</sup>

De tous les manuels scolaires, le livre de lecture est sans doute celui qui a été le plus important à la fois symboliquement et pratiquement pour l'école primaire genevoise entre le dernier tiers du XIX<sup>e</sup> siècle et le dernier quart du XX<sup>e</sup> siècle. Incontournable objet des pratiques d'enseignement, il est notamment attaché à deux des trois apprentissages scolaires de base que sont le lire et écrire. Ce n'est donc pas un hasard ni une chose anodine que ce soit le premier manuel, après l'abécédaire quand il y en a un, qui soit mis entre les mains des enfants. Ceux-ci le reçoivent, le compulsent et le lisent dès leur arrivée dans les degrés inférieurs de l'enseignement primaire. Ainsi, ce manuel, ou plutôt la succession pédagogiquement organisée des livres de lecture, les suit, les accompagne tout au long de leur scolarité primaire, en fondant un rapport privilégié à un livre scolaire qu'ils emportent par ailleurs régulièrement au domicile familial.

Ce premier livre de l'élève est aussi le premier manuel strictement scolaire, c'est-à-dire tout à la fois conçu dans le seul but d'un usage pédagogique, produit par des professionnels de l'enseignement et distribué à chaque élève ainsi que commandé et imposé par les autorités scolaires. En un temps (1850-1890) où les manuels et plus généralement les livres de classes restent assez rares<sup>20</sup>, le livre de lecture devient ainsi un livre unique qui initie, certes, les élèves à la lecture, et plus généralement à la langue dite « maternelle » (i.e. du pays ou du canton), mais qui introduit également bien d'autres matières en donnant des éléments de sciences naturelles et physiques, d'histoire, de géographie, de morale et d'instruction civique. Si à partir du livre de lecture s'opère ensuite une distinction des manuels scolaires selon deux mouvements simultanés que sont la différenciation des disciplines scolaires et la diversification des moyens didactiques, il demeure pourtant un instrument primordial des savoirs et des pratiques de l'école primaire, et donc une source de première importance pour l'historien de la culture scolaire. En effet, il constitue la matrice du genre manuel scolaire et il reste un ouvrage commun à tous les degrés de l'enseignement primaire à Genève, du moins jusqu'au second tiers du XX<sup>e</sup> siècle. Ainsi, le livre de lecture est de loin le produit le plus représentatif de cette culture scolaire qui nous intéresse ici. Entre 1871 et 1970, trois livres de lecture seulement, sept si l'on compte les différentes éditions intégrant des

---

<sup>19</sup> *Rapport sur le Concours ouvert par le Département de l'Instruction publique pour l'élaboration d'un livre de lecture destiné aux 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années des écoles primaires genevoises*, Genève, 1<sup>er</sup> mars 1910, AEG DIP 1985 va 5.3.28, p. 18.

<sup>20</sup> Des manuels spécifiques ont été produits à Genève dans la première moitié du XIX<sup>e</sup> siècle, notamment pour l'apprentissage de la langue dite « maternelle », mais nous ne connaissons pas encore avec certitude l'étendue de leur emploi en classe ni leur diffusion : cf. *Grammaire de l'enfance, à l'usage des écoles d'enseignement mutuel de Genève*, Genève, Imprimerie A. L. Vignier, 1834, 88 p.

modifications de forme et de contenu plus ou moins importantes, ont été utilisés dans la division supérieure (5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> puis 6<sup>e</sup> et 7<sup>e</sup> années après 1945) de l'école primaire genevoise. Cette série constitue notre corpus.

*La genèse du premier manuel « scolaire » genevois : le livre de lecture (1865-1870)*

Avant d'aborder la genèse du premier livre de lecture de l'école primaire genevoise, deux remarques préalables s'imposent. Tout d'abord, il faut constater que ce livre de lecture est commandé et adopté par le Département de l'Instruction publique du canton de Genève quelques années (1870) avant que l'obligation scolaire ne soit décrétée (1872). Ceci montre que le développement de l'école primaire publique est alors déjà suffisamment avancé, de par sa large fréquentation, pour lui consacrer un ouvrage d'enseignement spécifique et relativement coûteux. En même temps, il constitue le premier jalon d'une collaboration sur les moyens d'enseignement, et en premier lieu les manuels, entre les cantons romands, collaboration qui, malgré des hauts et des bas, a perduré et s'est développée jusqu'à aujourd'hui<sup>21</sup>. Cette dernière remarque permet de resituer le cas genevois dans un contexte plus large en montrant que la progression de la scolarisation des masses et l'amélioration de son efficacité entraîne un besoin général, plus ou moins fort, de développement des moyens d'enseignement, appelé de leurs vœux par les corps enseignants primaires romands<sup>22</sup>, en ce début de deuxième moitié du XIX<sup>e</sup> siècle<sup>23</sup>.

C'est donc dans ce contexte qu'au début de 1865, le canton de Berne prend l'initiative de réunir une conférence des conseillers d'Etat chefs de DIP des cantons de la Suisse romande (Genève, Berne, Vaud, Neuchâtel, Valais et Fribourg)<sup>24</sup> afin de favoriser une collaboration intercantonale dans le but de développer « des matériaux d'enseignement uniformes pour les écoles »<sup>25</sup>. Assez vite, un projet de convention est mis en discussion, mais si les autorités scolaires genevoises maintiennent leur participation, elles restent en retrait, arguant que le caractère non confessionnel de leurs écoles et la liberté complète qu'elles accordent aux enseignants « en ce qui concerne les

---

<sup>21</sup> Une coopération antérieure de trente ans à ce qu'affirment Geneviève Cardinet Schmidt, Simone Forster et Jacques-André Tschoumy (*Le passé est un prologue. 25 ans de coordination scolaire en Suisse romande et au Tessin*, Neuchâtel, IRDP, 1994, p. 25).

<sup>22</sup> « La grande majorité des instituteurs primaires sont partisans des Manuels, et [...], pour la plupart des branches de leurs programmes, ils désireraient les voir uniformes, en réservant toutefois les droits des instituteurs primaires dans le choix qui en sera fait » conclut en 1866 le rapport initial du premier congrès des enseignants primaires de la Suisse romande consacré en partie à la question du besoin et de l'usage des manuels scolaires à l'école primaire (*Rapport sur la deuxième session de l'assemblée générale des instituteurs de la Suisse romande, réunis le 6 août 1866*, Fribourg, Imprimerie de Ch. Marchand, 1866, p. 29).

<sup>23</sup> A Genève, on voit une nette rupture entre le premier tiers du XIX<sup>e</sup> et la suite du siècle quant au niveau scolaire que les classes populaires doivent atteindre. Jusqu'aux années 1830-1835, en même temps que la scolarisation progresse et que l'analphabétisme recule rapidement, notamment grâce à un usage important de la méthode de l'enseignement mutuel, les élites sociales et politiques commencent à exiger des prolétaires davantage qu'une acquisition « mécanique » des savoirs scolaires au profit d'une volonté d'élévation du niveau scolaire moyen (cf. Christian Alain Muller, « L'enseignement mutuel à Genève ou l'histoire de l'"échec" d'une innovation pédagogique en contexte, 1815-1850 », *Paedagogica Historica*, vol. 41-1/2 : *School and Modernity : Knowledge, Institutions and Practices*, 2005, pp. 97-119).

<sup>24</sup> E. Kummer, directeur de l'Instruction publique à Berne, à Albert Richard, conseiller d'Etat DIP Genève, Berne, 14 février 1865, AEG IP W 8.

<sup>25</sup> E. Kummer, directeur de l'Instruction publique à Berne, à Albert Richard, conseiller d'Etat DIP Genève, Berne, 29 avril 1865, AEG IP W 8.

méthodes et les ouvrages d'enseignement » les obligent, avant de prendre position<sup>26</sup>, à voir dans quel sens les travaux de la conférence s'orientent. Cependant, les autorités scolaires genevoises sont a priori acquises à une telle collaboration intercantonale, ne serait-ce qu'en raison des avantages qu'elle procure en terme de réduction des coûts pour la commande de matériel d'enseignement à large échelle. En outre, elles y voient l'opportunité à la fois de faciliter la participation des enseignants à la création de ces moyens d'enseignement et de s'assurer une certaine influence en Suisse romande par une diffusion des « vues suivant lesquelles l'enseignement primaire est dirigé » dans le canton<sup>27</sup>. Une convention est finalement adoptée dans le but de créer ou d'adopter des moyens d'enseignement communs pour les écoles primaires des cantons de Suisse romande, mais avec la garantie que chaque canton sera libre de s'en retirer quand bon lui semblera (art. 9)<sup>28</sup>.

Après le Valais qui se retire d'emblée, Fribourg suit de peu avec l'argument que ses écoles bénéficient pour le moment de tous les livres scolaires nécessaires<sup>29</sup>. De fait, les cantons à la fois romands et protestants restent seuls en lice et on ne peut s'empêcher de penser que les deux cantons catholiques se sont retirés afin de préserver le caractère confessionnel de leurs moyens d'enseignement pour leurs écoles primaires. Au-delà d'eux, il apparaît que, sans trop de difficultés, les Genevois ont su faire adopter à la conférence leur point de vue sur la « déconfessionnalisation » de l'école « populaire » et donc du matériel pédagogique. Une déconfessionnalisation étendue à la Suisse entière une dizaine d'années plus tard au moment de la crise du *Kulturkampf* à travers la révision de la Constitution fédérale de 1874 qui impose le caractère non confessionnel du contrôle de l'enseignement primaire à tous les cantons (art. 27)<sup>30</sup>. Malgré tout, cette question reste une source de tensions au sein de la conférence entre le représentant des autorités scolaires du canton de Neuchâtel, qui tente de faire adopter par les autres cantons romands les manuels de lecture alors en usage dans les écoles primaires neuchâteloises, et celui du canton de Genève, qui refuse ces ouvrages car ils « contiennent des sujets confessionnels qui froisseraient une partie de la population [les catholiques] »<sup>31</sup>.

En dehors du délégué neuchâtelois, qui considère son canton comme étant pourvu et après avoir passé en revue les différentes matières au programme de l'enseignement primaire, les représentants des départements de l'Instruction publique de Genève, Vaud et Berne<sup>32</sup> s'entendent sur le besoin de produire un livre de lecture pour l'enseignement de la langue dite « maternelle » (i.e. le français) et qui soit véritablement adapté à la fois

---

<sup>26</sup> Joly, président de la Conférence et Ch. Archinard, pasteur, *Procès-verbal de la Conférence de Lausanne*, Lausanne, 27 mai 1865, AEG IP W 8.

<sup>27</sup> Emile Cambessedès et E. Mouchet, inspecteurs des écoles primaires Genève, à Albert Richard, conseiller d'Etat DIP Genève, Berne, 30 mai 1865, AEG IP W 8.

<sup>28</sup> *Convention concernant l'adoption de moyens d'enseignement communs aux écoles primaires de la Suisse française*, Lausanne, Imprimerie Borgeaud, 1865, 3 p.

<sup>29</sup> Perrier (ancien colonel) délégué de Fribourg et président de la conférence, et Emile Cambessedès (inspecteur des écoles primaires) délégué de Genève et secrétaire de la conférence, *Procès-verbal de la Conférence intercantonale romande sur les manuels scolaires de l'école primaire*, Fribourg, 17 août 1865, AEG IP W 8.

<sup>30</sup> Cf. Martina Späni, « La laïcisation de l'école populaire en Suisse au XIX<sup>e</sup> siècle », Rita Hofstetter, Charles Magnin, Lucien Criblez et Carlo Jenzer, *Une école pour la démocratie. Naissance et développement de l'école primaire publique en Suisse au 19<sup>e</sup> siècle*, Berne, Peter Lang, 1999, pp. 229-251.

<sup>31</sup> F. Baillif, pasteur (Vaud) et président de la Conférence, et E. Cambessedès, inspecteur des écoles primaires à Genève et secrétaire de la conférence, *Procès-verbal de la Conférence intercantonale romande sur les manuels scolaires de l'école primaire*, Neuchâtel, 17 octobre 1865, AEG IP W 8.

<sup>32</sup> A l'usage de la seule partie francophone du canton, qui est composée des districts jurassiens divisés entre catholiques et protestants.

aux âges de fréquentation de l'école primaire, de 6 à 16 ans, et à des élèves vivant dans des cantons différents :

[...] vu la nécessité dans laquelle on était trop souvent, d'adopter des ouvrages n'ayant aucun rapport avec nos moeurs et nos usages, ne s'adressant pas toujours à la population qui fréquente les écoles primaires et quelquefois conçus dans un esprit entièrement opposé à nos institutions républicaines<sup>33</sup>.

Ainsi, la volonté de créer un volumineux livre de lecture (de 750 à 850 pages environ) découpé en trois volumes correspondant aux trois divisions de l'école primaire (inférieure, moyenne, supérieure) ne procède pas uniquement de considérations pédagogiques, aussi réelles puissent-elles être ; au contraire, cette volonté est très largement portée par des enjeux socioculturels et politiques dont le livre de lecture à venir est d'emblée investi. Les membres de la conférence décident alors de lancer un concours. Bien que pasteur de son état, c'est le représentant vaudois qui est chargé « d'élaborer le plan de l'ouvrage »<sup>34</sup> qui doit servir de canevas au futur livre de lecture. Le plan est avalisé après quelques discussions et amendements secondaires<sup>35</sup>.

Outre l'apprentissage technique de la lecture, qui concerne uniquement le premier volume destiné à la division inférieure de l'école primaire, le livre de lecture esquissé doit être, dans sa forme, simple et complet<sup>36</sup> et, dans son contenu naturaliste (i.e. scientifique), non confessionnel<sup>37</sup>, patriotique, moraliste, un peu hygiéniste et littéraire. Autrement dit, les intentions déclarées pour le contenu du livre de lecture de l'école primaire réunissent des finalités qui relèvent à la fois de l'idéologie (patrie), des normes sociales (morale, hygiène) et de la culture (langue). Quant à l'apprentissage de la langue, le plan du concours exprime une insistance forte pour « initier les élèves aux richesses littéraires » et « former leur goût par l'étude de bons modèles ». Le troisième et dernier volume, destiné aux élèves les plus âgés, doit quant à lui faire référence à « des fragments d'auteurs classiques » parce qu'au « mérite du fond, [ces auteurs] joignent celui de la forme »<sup>38</sup>. Ainsi envisagé, le livre ne constitue pas seulement un outil d'instruction et d'éducation scolaire mais, plus fondamentalement, il est un instrument pour civiliser le « peuple » via l'apprentissage d'une nouvelle langue, puisque la langue de l'école n'est pas

---

<sup>33</sup> Emile Cambessedès, *Rapport du délégué genevois aux Conférences de Fribourg, Neuchâtel et Genève. Questions relatives aux écoles primaires*, Genève, 26 février 1866, AEG IP W 8.

<sup>34</sup> F. Baillif, pasteur (Vaud) et président de la Conférence, et E. Cambessedès, inspecteur des écoles primaires à Genève et secrétaire de la conférence, *Procès-verbal de la Conférence intercantonale romande sur les manuels scolaires de l'école primaire*, Neuchâtel, 17 octobre 1865, AEG IP W 8.

<sup>35</sup> F. Baillif, pasteur (Vaud) et président de la Conférence, et E. Cambessedès, inspecteur des écoles primaires à Genève et secrétaire de la conférence, *Procès-verbal de la Conférence intercantonale romande sur les manuels scolaires de l'école primaire*, Genève, 21 février 1866, AEG IP W 8.

<sup>36</sup> « Ils n'oublieront point cependant que la simplicité est une condition indispensable pour un livre destiné, comme celui-ci, à l'école primaire. Les divers morceaux pourront être accompagnés de quelques notes explicatives, tant du point de vue de la grammaire et de l'étymologie qu'à celui de l'histoire, de la géographie, etc. (F. Baillif, président, *Concours ouvert par la Commission intercantonale de la Suisse romande, pour la composition d'un Livre de lecture à l'usage des écoles primaires*, Fribourg, Imprimerie de Ch. Marchand, mars 1866, p. 4).

<sup>37</sup> « La Commission rappelle en terminant que ce recueil doit servir à des écoles de confessions différentes et qu'il convient, pour cette raison, d'en écarter tout sujet qui pourrait prêter à des questions de controverse religieuse » (F. Baillif, président, *Concours ouvert par la Commission intercantonale de la Suisse romande, pour la composition d'un Livre de lecture à l'usage des écoles primaires*, Fribourg, Imprimerie de Ch. Marchand, mars 1866, p. 4).

<sup>38</sup> F. Baillif, président, *Concours ouvert par la Commission intercantonale de la Suisse romande, pour la composition d'un Livre de lecture à l'usage des écoles primaires*, Fribourg, Imprimerie de Ch. Marchand, 1<sup>er</sup> septembre 1866, p. 4.

celle du quotidien des élèves qui, elle, se réduit aux nécessités de la communication ordinaire. Cette langue scolaire se veut celle des auteurs, des classiques de la littérature, même si elle est parfois simplifiée. Si de telles intentions civilisatrices à l'égard des enfants des classes populaires instituent un procès d'acculturation des masses, via la culture scolaire, aux normes socioculturelles des dominants, elles sont pourtant comprises comme émancipatrices aux yeux de leurs promoteurs qui voient dans l'école primaire le moyen de faire « descendre » (i.e. de rendre accessible à) vers ces mêmes enfants une part de la « grande » culture, notamment dans son expression littéraire. Un tel projet voulu à la fois « civilisateur » et « émancipateur » participe directement des finalités sociopolitiques dont l'école primaire publique est investie par les radicaux puisque, dans cette seconde moitié du XIX<sup>e</sup> siècle, ce sont eux les principaux bâtisseurs de « l'école d'Etat », particulièrement à Genève. L'objectif principal de cette inculcation culturelle est évidemment la conservation du régime de la démocratie représentative, transfigurée lyriquement en régime de la « liberté », et de l'ordre social. Ainsi, les deux auteurs du manuscrit qui est finalement retenu au terme du concours pour composer le livre de lecture pour le degré supérieur de l'enseignement primaire, dont l'un devient un important conseiller d'Etat radical quelques années plus tard à Genève, n'hésitent pas dans leur préface à faire assaut de leur conviction que « le développement intellectuel d'un peuple républicain est la meilleure sauvegarde de sa liberté »<sup>39</sup>.

Le concours reste ouvert pendant deux ans puis, à la fin de l'été 1868, la Conférence intercantonale, toujours composée des mêmes membres<sup>40</sup>, se transforme en jury et commence son travail de sélection à partir des neuf manuscrits qui lui sont parvenus. Pour assurer une meilleure impartialité dans leur jugement, les manuscrits sont rendus anonymes et leurs titres modifiés. Sur les neufs, trois seulement prétendent couvrir tous les degrés de l'enseignement primaire<sup>41</sup>. Pendant l'été 1869, six critères d'appréciation et de sélection des manuscrits se dégagent des discussions tenues au sein du jury : la bonne conformité avec le plan du concours ; la simplicité d'exposition et la graduation de la matière ; le caractère non confessionnel des textes ; les notes explicatives et les références ; la structure logique d'organisation des textes et l'équilibre des parties (genres) ; la qualité de la langue et des extraits choisis<sup>42</sup>. Passé à ce crible, cinq manuscrits sont assez rapidement éliminés. Parmi les quatre derniers, deux destinés à la division supérieure de l'école primaire, soit ceux nous intéressent au premier chef, se détachent nettement. Le premier est avant tout apprécié pour son caractère entièrement patriotique, puisque ne sont cités que des auteurs suisses. Il est malgré tout rejeté à cause de son manque de « graduation » et parce que la littérature française ne saurait être totalement écartée<sup>43</sup>. Le second emporte, en revanche, l'adhésion des membres du jury qui « estiment que cet ouvrage est parfaitement convenable et en tout conforme aux

---

<sup>39</sup> Bernard Dussaud et Alexandre Gavard, *Livre de lecture à l'usage des écoles de la Suisse romande. Degré supérieur*, Lausanne, Blanc, Imer et Lebet libraires-éditeurs, 1871, p. 8.

<sup>40</sup> A savoir : pour le canton de Genève, l'inspecteur général des écoles primaires Emile Cambessedès ; pour le canton de Vaud, le pasteur F. Baillif ; pour le canton de Neuchâtel, le professeur Favre (mais qui n'a qu'une voix consultative vu que le canton de Neuchâtel ne prend part au concours) ; et pour le canton de Berne, l'inspecteur Fromaigeat.

<sup>41</sup> F. Baillif, pasteur (Vaud) et président de la Conférence, *Procès-verbal de séance de la Conférence intercantonale romande sur les manuels scolaires de l'école primaire*, Moudon, 28 octobre 1868, AEG IP W 8.

<sup>42</sup> F. Baillif, pasteur (Vaud) et président de la Conférence, *Procès-verbal de séance de la Conférence intercantonale romande sur les manuels scolaires de l'école primaire*, Chexbres, 4 août 1869, AEG IP W 8.

<sup>43</sup> *Ibidem*.

prescriptions du programme »<sup>44</sup>. Les deux auteurs du second manuscrit sont deux Genevois, qui sont de surcroît de jeunes professionnels de l'enseignement puisque Bernard Dussaud est alors instituteur<sup>45</sup> et Alexandre Gavard (1845-1898)<sup>46</sup> régent au Collège de Carouge<sup>47</sup>.

Peu après, la commission du jury notifie aux auteurs que leur manuscrit est adopté comme livre de lecture mais à la condition qu'ils revoient quelque peu leur travail selon les observations qui leur ont été adressées par le jury<sup>48</sup>. L'année suivante (1871), la première édition du *Livre de lecture à l'usage des écoles de la Suisse romande. Degré supérieur* de Dussaud et Gavard est publiée et distribuée à plusieurs dizaines de milliers d'exemplaires dans les écoles de trois cantons romands (Genève, Vaud et Berne). A Genève, ce premier livre de lecture pour les degrés supérieurs de l'école primaire (11 à 13 ans)<sup>49</sup> entame une carrière longue de quarante ans<sup>50</sup>.

Avec la genèse du premier livre de lecture pour les élèves de la division supérieure de l'école primaire genevoise, nous avons pu tout à la fois questionner les modalités institutionnelles, de poser les enjeux socioscolaires et d'identifier un certain nombre d'acteurs qui entrent en jeu dans la fabrication de la culture scolaire à Genève, du moins à travers une de ses expressions tangibles qu'est le manuel scolaire. D'abord, dans le canton du bout du lac Léman comme ailleurs en Suisse romande, la création d'ouvrages scolaires spécifiques à partir du dernier tiers du XIX<sup>e</sup> siècle empêche le développement d'un marché de l'édition scolaire pour l'école primaire, puisque ce sont les autorités scolaires et politiques qui instituent leur monopole non seulement sur l'adoption et la

---

<sup>44</sup> F. Baillif, pasteur (Vaud) et président de la Conférence, *Procès-verbal de séance de la Conférence intercantonale romande sur les manuels scolaires de l'école primaire*, Lausanne, 14 octobre 1869, AEG IP W 8.

<sup>45</sup> D'abord maître à l'institut agricole de Bois-Bougy, près de Nyon dans le canton de Vaud, Bernard Dussaud occupe ensuite des postes d'instituteur successivement en Allemagne, à Zurich et à Genève. Désormais fixé dans cette dernière ville, il continue sa carrière d'enseignant comme régent au Collège industriel et commercial de Genève puis comme inspecteur des écoles primaires (1875-1889). Entré en politique au parti radical, il est plusieurs fois élu au Grand Conseil (1874-1878 et 1880-1882). Il est, par ailleurs, chargé de mener l'enquête sur la création de l'École des Arts industriels (1876).

<sup>46</sup> Alexandre Gavard est un personnage influent et incontournable de la politique et de l'instruction publique dans le dernier tiers du XIX<sup>e</sup> siècle à Genève. Originaire d'une famille catholique de l'ancienne petite ville sarde de Carouge aux portes de Genève, il appartient à la franc-maçonnerie et adhère au parti radical. Après un bref passage comme régent au Collège de Genève, il devient le premier secrétaire de l'Instruction publique, poste créé par la loi sur l'Instruction publique de 1872 qui instaure l'obligation scolaire dans le canton. Député au Grand Conseil (1874), puis conseiller d'Etat (1877), il fait partie du groupe des « jeunes » radicaux qui voient leur efforts réformistes récompensés par la nouvelle loi sur l'Instruction publique de 1886 et qui assignent à l'école publique des finalités d'ordre social et économique en faisant rimer modernité et utilitarisme (cf. Charles Magnin et Marco Marcacci, *Le Passé composé. Images de l'école dans la Genève d'il y a cent ans*, Genève, Tribune éditions, 1987, pp. 13-30). De 1887 à 1890, il est conseiller d'Etat en charge du DIP à Genève. Après une éclipse politique, il le redeviendra en 1897 jusqu'à sa mort l'année suivante.

<sup>47</sup> Cf. *Rapport du jury chargé d'examiner les ouvrages présentés à la suite du concours ouvert en septembre 1866 par la commission intercantonale de la Suisse romande*, Genève, avril 1870, AEG IP W 8.

<sup>48</sup> F. Baillif, pasteur (Vaud) et président de la Conférence, *Procès-verbal de séance de la Conférence intercantonale romande sur les manuels scolaires de l'école primaire*, Lausanne, 20 avril 1870, AEG IP W 8.

<sup>49</sup> La mention que le manuel concerne des élèves âgés entre onze et seize ans provient du fait que les âges de scolarité primaire sont alors variables entre les Cantons puisque ces derniers sont souverains en matière d'instruction publique. Comme Genève a choisi de limiter son instruction primaire à l'âge de treize ans contre seize ans pour les deux autres cantons (Vaud et Berne), il a paru dans un premier temps au délégué genevois de la Conférence intercantonale que le livre de lecture du 3<sup>e</sup> degré (ou division supérieure) ne serait d'aucune utilité pour son canton (Emile Cambessedès, *Rapport du délégué genevois aux Conférences de Fribourg, Neuchâtel et Genève. Questions relatives aux écoles primaires*, Genève, 26 février 1866, AEG IP W 8).

<sup>50</sup> Bernard Dussaud et Alexandre Gavard, *Livre de lecture à l'usage des écoles de la Suisse romande. Degré supérieur*, Lausanne, Blanc, Imer et Lebet libraires-éditeurs, 1871, 416 p.

diffusion mais aussi plus tard sur l'élaboration même des manuels. En outre, le manuel scolaire est un produit essentiel de la culture scolaire et, comme tel, il est donc au croisement de finalités pédagogiques, socioculturelles et idéologiques qui sont autant de contraintes qui le façonnent dans des proportions respectives changeant selon les époques. Enfin, le processus d'élaboration d'un manuel réunit, dans des rapports et proportions variables, les trois acteurs sociaux que sont les autorités scolaires, les enseignants et les « experts » ou autres spécialistes, reconnus comme tels, de l'éducation scolaire ou de la pédagogie.

### *La petite encyclopédie de l'école primaire (1871-1910)*

De l'aveu même des auteurs au moment de sa parution à plusieurs milliers d'exemplaires en 1871, le livre de lecture doit être « l'encyclopédie de l'enseignement primaire ». Divisé en deux parties distinctes (scientifique et littéraire), le Dussaud et Gavard ne fait pas œuvre d'originalité et il participe donc pleinement du genre des petites encyclopédies qui fleurissent alors comme manuels de lecture destinés aux élèves des derniers degrés de l'école primaire<sup>51</sup>. Les deux parties sont d'ailleurs divisées de manière relativement équitable ne donnant qu'un léger avantage à la « partie littéraire » (55% des pages) alors que le plan du concours insistait pourtant sur la forte dimension littéraire de l'ouvrage à réaliser. Longue de huit pages, la préface, signée par les auteurs, explicite à la fois la logique des choix opérés et celle de la structure du livre ainsi que l'emploi qui doit en être fait par l'instituteur.

Composant la première moitié du livre, la « partie scientifique » est ordonnée selon une structure allant du complexe au simple dans l'organisation du vivant et qui se termine sur les phénomènes naturels et l'activité industrielle des hommes, soit la matière non vivante et son usage laborieux par les hommes. Dans cette organisation, le corps humain, du point de vue anatomique et de ses fonctions vitales (« nutrition, respiration, relation ») ainsi que des cinq sens (toucher, odorat, etc.), est englobé dans la zoologie. Il est cependant précisé, pour éviter toute confusion, que cette similitude s'arrête là et que la supériorité de l'homme sur l'animal est démontrée par le fait qu'il a une âme et qu'il est très supérieurement intelligent ; encore que des formes simples de l'intelligence (« mémoire », « jugement » et « raisonnements peu compliqués ») soient reconnues aux mammifères, notamment domestiques (chien, cheval) ou pouvant être domestiqués<sup>52</sup>. C'est bien ce critère de « l'intelligence », comme preuve de la complexité ou non des animaux, qui organise dans le livre de lecture la hiérarchie du vivant, plaçant logiquement à son sommet l'être humain. Viennent ensuite, par ordre décroissant « d'intelligence », les mammifères, les oiseaux, les reptiles, etc. jusqu'au « zoophytes », forme élémentaire du règne animal<sup>53</sup>. Puis on passe logiquement encore de la

---

<sup>51</sup> Pour le cas de la France : cf. Antoine Prost, *L'enseignement en France, 1800-1967*, Paris, Armand Colin, 1968, pp. 121-122 ; pour le cas de la Suède : cf. Boel Englund, « De Dieu et la patrie. A toi, moi et le monde. Cent cinquante ans de livres de lectures et d'anthologies littéraires scolaires en Suède », in Alain Choppin (dir.), *Manuel scolaires, États et sociétés, XIX<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècles*, numéro spécial d'*Histoire de l'éducation*, n°58, mai 1993, p. 55.

<sup>52</sup> Bernard Dussaud et Alexandre Gavard, *Livre de lecture à l'usage des écoles de la Suisse romande. Degré supérieur*, Lausanne, Blanc, Imer et Lebet libraires-éditeurs, 1871, pp. 36-37.

<sup>53</sup> Cette partie se termine sur la brève description de trois animaux exotiques à l'allure physique quelque peu singulière que sont le pangolin, le tatou et l'ornithorynque (Bernard Dussaud et Alexandre Gavard, *Livre de lecture à l'usage des écoles de la Suisse romande. Degré supérieur*, Lausanne, Blanc, Imer et Lebet libraires-éditeurs, 1871, pp. 106-107).

« zoologie » à la « botanique » (de l'arbre à l'herbe) puisque « la vie est beaucoup plus simple chez les plantes que chez les animaux »<sup>54</sup>.

Toute cette matière relevant de ce qu'on appelle alors l'« histoire naturelle » est destinée à la « leçon de choses » et a pour objectif l'apprentissage du bon classement « scientifique » par la description des différents êtres humains (les « races »)<sup>55</sup>, des animaux et des plantes, que les élèves de 6<sup>e</sup> année primaire doivent ainsi apprendre à reconnaître et à classer dans les « bonnes » catégories<sup>56</sup>. Que seule cette première « partie scientifique » du livre de lecture soit dotée d'illustrations (29 au total) renvoie une fois encore à la leçon de choses, tout en introduisant dans le manuel des éléments de la méthode dite « intuitive » née avec Pestalozzi et qui constitue alors la modernité en matière de pédagogie<sup>57</sup>. Si le langage du manuel doit rester à la portée des enfants de 11 à 16 ans, les auteurs n'ont pas reculé devant les mots savants. Au contraire, ces derniers abondent dans une nomenclature anatomique et naturaliste impressionnante de précision et d'érudition. Pour les auteurs, comme pour les membres de Conférence intercantonale, il n'y a là aucune contradiction. Le manuel apparaît d'ailleurs comme correspondant parfaitement aux normes et aux pratiques pédagogiques en vigueur dans l'enseignement primaire à l'époque à Genève<sup>58</sup>. Ainsi, l'existence du manuel doit permettre de fixer la matière des leçons et il doit servir de « livre d'étude »<sup>59</sup> tant en classe qu'à domicile.

Enfin, la première partie « scientifique » du livre de lecture se termine par une quinzaine de textes traitant d'éléments naturels, tels que « l'électricité » ou la « grêle », d'instruments de mesures, de techniques industrielles ou encore de moyens de fabrication d'énergie (« la machine à vapeur »)<sup>60</sup>. Dans cette dernière section s'affirme fortement une autre logique récurrente dans le manuel, à savoir celle de donner un caractère utilitaire à cet enseignement « scientifique ». Ainsi, ce caractère utilitariste est déjà largement présent dans les chapitres consacrés à la « zoologie » et à la « botanique ». Nombre d'animaux et la grande majorité des plantes sont présentés sous l'angle de leur utilité alimentaire (« la morue », « le thon », « l'huître », etc.), pharmacologique (« plantes officinales »), agricole (« les vergers », « l'olivier », « le thé », « plantes nuisibles à l'agriculture », etc.), ou industrielle (« le cotonnier », « l'hévé[a] », « plantes industrielles »). Tout au long de cette première partie du livre de lecture, les textes

---

<sup>54</sup> Bernard Dussaud et Alexandre Gavard, *Livre de lecture à l'usage des écoles de la Suisse romande. Degré supérieur*, Lausanne, Blanc, Imer et Lebet libraires-éditeurs, 1871, p. 11.

<sup>55</sup> *Ibid.*, pp. 40-41.

<sup>56</sup> *Ibid.*, p. 4.

<sup>57</sup> Ayant comme principe éducatif l'activité, la méthode dite « intuitive » organise un enseignement à la fois progressif (avec une gradation) et concret, voire expérimental (les exercices devant précéder la théorie).

<sup>58</sup> Charles Magnin décrit la leçon de chose de l'école à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle de cette manière : « Lors des leçons de choses, le maître accrochait au mur ou au tableau noir l'une ou l'autre des nombreuses images à sa disposition pour montrer l'homme sous quelques-unes de ses coutures, des animaux et des végétaux "suisse" ou "étrangers" ou encore de multiples échantillons de minéraux. Puis il s'essayait à faire nommer les différentes parties de ces choses par les élèves, se substituant à eux lorsqu'ils n'y parvenaient pas, ce qui était visiblement très fréquent. Le maître ne reculait pas devant les termes savants et catégorisait systématiquement comme utiles ou nuisibles les choses qui pouvaient l'être. Les élèves apprenaient ainsi que le chien est un animal digitigrade, ami de l'homme, et la belladone, une solanacée aux effets aussi funestes que son nom est séduisant » (« La leçon de choses », in *A vos places ! Ecoles primaires entre élitisme et démocratie. Genève, 1880-1960*, CRIÉE – Musée d'Ethnographie, Genève, 1994, p. 8). De la sorte, on vise à corriger le langage « populaire » des enfants des classes populaires.

<sup>59</sup> Bernard Dussaud et Alexandre Gavard, *Livre de lecture à l'usage des écoles de la Suisse romande. Degré supérieur*, Lausanne, Blanc, Imer et Lebet libraires-éditeurs, 1871, p. 3.

<sup>60</sup> *Ibid.*, pp. 163-191.



choisis établissent fréquemment, telle une évidence, un rapport d'utilité et une relation de domination de l'homme sur la nature.

La seconde partie, dite « littéraire », se présente comme une « chrestomathie » qui, pour Dussaud et Gavard, dessine une « histoire de la littérature » avec l'adjonction de « notices sur les principaux écrivains » de la langue française, l'objectif déclaré étant de donner « des modèles de tous les genres littéraires »<sup>61</sup>. On y trouve donc des « descriptions » ; des « voyages » ; des « biographies » ; des « anecdotes » ; des « traits moraux » ; des « caractères » ; le « style épistolaire » qui est introduit par un texte établissant la typologie des lettres sur deux pages ; des « dialogues » en « vers » et en « prose » ; de la « poésie narrative et lyrique » ainsi que « l'histoire », considérée ici comme un genre littéraire<sup>62</sup>. Le choix des auteurs ne laisse planer aucun doute quant au type de langue qui est promu et auquel le manuel est censé initier les élèves de la fin de l'école primaire. En effet, les trois quarts des textes cités ont pour auteurs des grands noms de la littérature des XVII<sup>e</sup>, XVIII<sup>e</sup> et XIX<sup>e</sup> siècles tels que Fénelon, Voltaire, André Chénier, La Bruyère, La Fontaine, Montesquieu, Racine, Chateaubriand, Victor Hugo, etc. Les auteurs non francophones sont fort peu nombreux et le dernier quart des textes est issu d'auteurs nationaux, la moitié d'entre eux étant genevois, si l'on inclut les deux extraits de Jean-Jacques Rousseau. Cette préférence n'est sans doute pas sans rapport avec le lieu de vie et d'activité des deux auteurs et donne quelques premiers éléments sur le caractère local du contenu de ce livre de lecture à vocation romande.

Chaque auteur bénéficie d'une petite notice donnant de brèves indications biographiques sur sa vie et son œuvre. Souvent un jugement est émis sur les qualités du style propres à l'écrivain. Bien que ces considérations sur le style soient en règle générale très positives, les nuances exprimées à l'endroit de quelques auteurs, tels que Victor Hugo, au style « parfois bizarre », ou Reboul, aux « vers souvent incorrects »<sup>63</sup>, tendent à une forte valorisation du style « classique » dans le livre de lecture. Ces notices, comme toutes les autres, apparaissent en notes de bas de page et ne sont pas adressées aux élèves mais bien aux enseignants afin d'« éveiller leur attention [...] et provoquer des observations utiles » pour les leçons<sup>64</sup>.

De manière générale, Dussaud et Gavard insistent<sup>65</sup> dans leur préface sur le fait que leur livre de lecture est « un guide » et qu'il « doit servir de base à l'enseignement du maître et former un résumé pour l'élève ». Ainsi, l'ordre des leçons en classe n'a pas à suivre la succession des textes et des chapitres telle que fixée par le livre. En l'occurrence, le manuel sert d'abord à stabiliser le contenu de l'enseignement avec notamment la volonté que l'élève puisse, après la leçon et chez lui, revenir sur le texte étudié sans en perdre l'essentiel. Cela explique pourquoi le livre de lecture est pauvre en paratexte à des fins spécifiquement didactiques. Les notes de bas de pages sont dévolues aux maîtres et seuls les termes des taxinomies scientifiques et littéraires sont mis en évidence dans les textes introductifs aux différents chapitres (en caractères gras). L'instituteur semble a priori libre de faire usage comme bon lui semble des textes.

---

<sup>61</sup> *Ibid.*, p. 7.

<sup>62</sup> Cf. « Table des matières », Bernard Dussaud et Alexandre Gavard, *Livre de lecture à l'usage des écoles de la Suisse romande. Degré supérieur*, Lausanne, Blanc, Imer et Lebet libraires-éditeurs, 1871, pp. 410-416.

<sup>63</sup> Bernard Dussaud et Alexandre Gavard, *Livre de lecture à l'usage des écoles de la Suisse romande. Degré supérieur*, Lausanne, Blanc, Imer et Lebet libraires-éditeurs, 1871, pp. 204, 391.

<sup>64</sup> *Rapport du jury chargé d'examiner les ouvrages présentés à la suite du concours ouvert en septembre 1866 par la commission intercantonale de la Suisse romande*, Genève, avril 1870, AEG IP W 8, p. 16.

<sup>65</sup> Bernard Dussaud et Alexandre Gavard, *Livre de lecture à l'usage des écoles de la Suisse romande. Degré supérieur*, Lausanne, Blanc, Imer et Lebet libraires-éditeurs, 1871, p. 7.

Cependant, la préface limite cette liberté pédagogique en donnant le canevas détaillé d'une leçon en classe et de ses développements éventuels :

Avant d'entrer en classe, l'instituteur aura lu attentivement le morceau qui fera le sujet de la leçon, et préparé tout ce qu'il doit dire. Il est toujours imprudent de s'en rapporter à l'impression du moment. Tout doit être examiné dans la leçon : le sujet du récit, la manière dont il est rédigé, l'idée morale qui en ressort ; aucun mot, aucune locution ne doit passer dont le sens ne serait pas parfaitement clair à l'esprit de l'enfant ; on donne, s'il y a lieu, des explications géographiques et historiques ; l'étymologie, l'orthographe et la grammaire trouveront également de nombreuses applications. Alors, mais seulement alors, l'élève acquerra une bonne prononciation, lira avec expression, parce qu'il ne comprendra pas seulement le sens général du morceau, mais qu'il s'identifiera avec la pensée de l'auteur et la suivra dans tous ses développements. Il ne lira plus seulement des mots, mais des pensées, des choses. A la lecture mécanique et abstraite, succédera la lecture concrète et intelligente<sup>66</sup>.

Ainsi, l'enseignement n'est que moyennement différencié dans l'usage du livre de lecture puisque c'est le « morceau » qui est au principe de l'apprentissage et non pas une discipline scolaire. La préface contient donc une véritable prescription de méthode pédagogique qui prend d'autant plus un caractère officiel que le livre de lecture bénéficie de la caution des autorités scolaires. La préface insiste aussi sur le fait que le manuel ne saurait constituer l'entier de l'enseignement. C'est pourquoi il est précisé que l'instituteur ne se trouve pas déchargé de son travail de préparation. Cette précision vise évidemment à en prévenir un usage quelque peu naïf, voire paresseux. Facilitateur de l'enseignement, le livre de lecture doit l'être, mais cela a un prix : celui d'un approfondissement de l'apprentissage et d'une élévation du niveau scolaire. Cette dernière exigence est clairement signifiée aux maîtres de l'école primaire au moyen de l'exemple de la lecture où la routine du déchiffrage doit désormais toujours et impérativement s'augmenter de la compréhension du sens et du style des textes de la part des élèves de la division supérieure de l'école primaire. Par cette exigence de compréhension, la lecture devient pleinement instructive et renforce du coup sa place privilégiée comme vecteur de l'enseignement à l'école primaire.

Complément indispensable à l'enseignement, tant pour le maître que pour les élèves, le livre de lecture se partage donc entre l'apprentissage de la langue « maternelle » et la leçon de choses en incluant notamment des éléments de géographie et d'histoire. Mais l'usage qui en est préconisé le ramène à un livre d'étude plus qu'à un manuel puisqu'à lui seul il ne déploie pas un enseignement complet et que l'instituteur reste l'organisateur de la leçon. Pourtant ce statut de livre d'étude est donné dans l'espoir que le livre puisse avoir une diffusion sociale plus large, au-delà du seul cadre scolaire. En effet, le livre est amené à circuler entre ces deux espaces que sont l'école et la maison pour les « tâches » (devoirs à domicile) ou la révision des leçons du jour. Par cette circulation même de l'objet entre l'espace scolaire et l'espace familial, on vise à ce que le manuel participe, via les élèves de l'école « populaire », à une entreprise de moralisation des familles des classes populaires dans la mesure où leur concours est requis dans la tâche de moraliser leur progéniture<sup>67</sup>. Le livre de lecture s'enrichit alors d'une autre dimension : celle de la

---

<sup>66</sup> Bernard Dussaud et Alexandre Gavard, *Livre de lecture à l'usage des écoles de la Suisse romande. Degré supérieur*, Lausanne, Blanc, Imer et Lebet libraires-éditeurs, 1871, p. 8.

<sup>67</sup> La commission intercantonale revendique d'ailleurs clairement cet enjeu de moralisation des parents par celles des enfants en affichant l'ambition que les livres de lecture « rendront d'excellents services à l'école et surtout à la famille. C'est là un point qu'il ne faut pas perdre de vue, car les enfants pourront répéter et

morale et de l'idéologie, en se faisant le véhicule de valeurs et de normes sociales plus larges que celles de l'utilitarisme scientifique ou de l'esthétique de la langue.

Si la partie littéraire se prête naturellement mieux à la diffusion de valeurs et de normes sociales et culturelles, la partie scientifique n'est elle-même pas exempte de ce travail de conformation idéologique des jeunes consciences. Ainsi, la première section de cette première partie du Dussaud et Gavard de 1871 consacrée aux fonctions vitales et au corps humain se termine-t-elle sur l'expression d'une croyance – non confessionnelle – en Dieu, au Dieu des chrétiens<sup>68</sup>. Les références chrétiennes sont certes très rares dans l'ouvrage, mais cet exemple rappelle que la déconfessionnalisation de la culture scolaire répond d'abord aux nécessités de la mixité confessionnelle des classes (protestants et catholiques) et qu'elle n'est pas totalement équivalente à sa laïcisation dans ce dernier tiers de XIX<sup>e</sup> siècle. Le traitement des « races » d'hommes constitue un second exemple de valeurs et de normes véhiculées dans cette partie dite « scientifique » du livre. A travers une classification totalement descriptive, les races sont hiérarchisées par le seul critère de la couleur de la peau, auquel s'ajoutent des éléments physiognomoniques dans la réédition de 1881, plaçant évidemment les « blancs » en tête de liste, suivis des « jaune-bruns » (Asiatiques) puis des « bruns » (Indiens), des « noirs » (Africains) et des « rouges » (Amérindiens)<sup>69</sup>. Certaines descriptions d'animaux accréditent également l'idée d'une validité toute scientifique d'une lecture anthropomorphique du comportement des espèces et qui les hiérarchise<sup>70</sup>. Parallèlement, d'autres textes s'inscrivent dans une volonté de lutter contre les préjugés répandus à l'encontre de certains animaux « utiles » tels que les rapaces nocturnes ou les batraciens<sup>71</sup>.

Mais c'est surtout la partie « littéraire » du Dussaud et Gavard qui est chargée de l'inculcation de valeurs et de normes sociales. Parmi ces valeurs, la patrie est sans aucun doute la première à être promue. Les textes la prônant relèvent assez classiquement de la géographie, de l'histoire et du genre biographique. Tiré de l'œuvre du romancier, pédagogue et historien Heinrich Zschokke (1771-1848), le premier extrait ouvrant cette seconde partie littéraire, qui est compris dans le chapitre « descriptions et voyages », lui est d'ailleurs entièrement consacré. Il décrit une Suisse dite « primitive », non pas historique mais physique et il opère la naturalisation des frontières politiques de la Suisse contemporaine. Placée entre des montagnes (Alpes, Jura) et des fleuves (Rhône, Rhin), la « patrie » suisse se présente ainsi à la fois comme « une citadelle immense [...] défendue de tous les côtés par des montagnes escarpées et par des eaux profondes » et comme voulue par « la bonté du Créateur »<sup>72</sup>. L'existence de la patrie n'est donc plus le

---

rappeler avec profit les observations qu[es familles] auront pu suggérer à leurs maîtres comme à leurs camarades » (*Rapport du jury chargé d'examiner les ouvrages présentés à la suite du concours ouvert en septembre 1866 par la commission intercantonale de la Suisse romande*, Genève, avril 1870, AEG IP W 8, p. 16).

<sup>68</sup> « C'est le cerveau qui nous donne la connaissance de ce qui se passe en nous et hors de nous. Le cerveau pense-t-il donc par lui-même ? Non. Il existe une faculté supérieure dont le corps avec tous ces organes n'est que l'instrument. Le corps, qui excite toute notre admiration, est une machine au service de l'âme ; le corps périt, l'âme lui survit. Le mécanicien, qui a conçu cette merveilleuse machine et qui lui a donné une intelligence pour la diriger, est aussi l'architecte de l'univers, la suprême intelligence, la Sagesse éternelle, devant la quelle l'homme se prosterne et murmure ce mot mystérieux : Dieu » (Bernard Dussaud et Alexandre Gavard, *Livre de lecture à l'usage des écoles de la Suisse romande. Degré supérieur*, Lausanne, Blanc, Imer et Lebet libraires-éditeurs, 1871, p. 36).

<sup>69</sup> *Ibid.*, p. 40.

<sup>70</sup> C'est essentiellement le cas d'extraits tirés des ouvrages du naturaliste et écrivain français Georges Buffon (1707-1788) tels que « Palmipèdes. – Le cygne » et « Le corbeau » (*Ibid.*, pp. 56-58, 64-66).

<sup>71</sup> *Ibid.*, pp. 69-70, 78-79.

<sup>72</sup> *Ibid.*, p. 192.

seul produit de l'histoire mais « primitivement », par sa configuration, au sens que la géographie physique donne à ce mot, elle apparaît comme le produit d'une histoire naturelle placée sous des auspices divines. Les extraits suivants prolongent cette représentation patriotique du territoire en décrivant des éléments du paysage de la Suisse dans lequel les montagnes et les fleuves dominent, et où la nature est montrée comme belle, majestueuse et inspiratrice des arts ou de l'œuvre humaine<sup>73</sup>. L'autre moitié des textes de ce premier chapitre intitulé « Descriptions et voyages » compose un bref tour d'horizon des cinq continents, en parant l'étranger et le lointain des atours de l'exotisme<sup>74</sup>.

Le chapitre suivant de ce manuel de lecture est dédié à l'histoire et, comme pour le précédent, la patrie est la première servie. Les deux chapitres se font d'ailleurs écho car si la Suisse est une citadelle naturelle, les extraits consacrés à l'histoire nationale font la part belle à ses défenseurs et à leurs exploits guerriers. Sur six textes relatifs à l'histoire de la Suisse, quatre évoquent des exploits militaires et mettent toujours les Suisses en position de défense face à un agresseur, quitte à sacrifier leur vie<sup>75</sup>. Les autres textes passent rapidement en revue les différentes périodes historiques, de l'Antiquité au XIX<sup>e</sup> siècle, et ont cette même tonalité dominante qui promeut le principe que seule la défense justifie le recours à la violence<sup>76</sup>. Consacré à Napoléon, le dernier texte du chapitre est particulièrement clair à ce propos puisqu'il présente le « grand » homme français comme un fauteur de guerre ayant enseveli un grand nombre de « victimes » toutes tombées pour assouvir son « ambition »<sup>77</sup>.

Le troisième chapitre de cette partie « littéraire » du livre de lecture est consacré aux biographies et participe également de ce refus de toute violence exercée à des fins d'agression. En forçant à peine le trait, on peut même dire que la grandeur des hommes ne réside désormais plus dans leurs exploits guerriers. Dans leur préface, les auteurs justifient le choix « d'avoir laissé de côté les conquérants » au profit des « héros de la science et de l'industrie » en estimant que « le moment est venu de les remplacer dans l'esprit des peuples par les bienfaiteurs de l'humanité »<sup>78</sup>. Cependant, cette reconnaissance des « bienfaits » des hommes de science se trouve d'abord placée dans la première partie scientifique du manuel, et plus particulièrement dans les notices consacrées aux auteurs. Ces bienfaiteurs de l'humanité et leurs actions respectives dessinent les catégories d'activités dans lesquelles ils se sont illustrés et que valorise le livre de lecture. Ce sont ici les pédagogues qui sont mis en avant (L'abbé de l'Épée, Pestalozzi et le Père Girard) au milieu d'un ingénieur (Escher de la Linth), d'un inventeur (J.-M. Macquart), d'un patriote (Mathieu Schinner) et d'un philanthrope (L.

---

<sup>73</sup> Seul l'extrait consacré à la « Via mala », un passage perçant les Alpes tessinoises, présente cette nature sous un jour dangereux, mais cet extrait est supprimé dans la première révision de 1881.

<sup>74</sup> *Ibid.*, pp. 208-221.

<sup>75</sup> A savoir la résistance victorieuse des Genevois contre les Savoyards lors de « l'Escalade » de 1602, l'échec du soulèvement du major Davel contre les Bernois occupant son « pays » de Vaud ou encore la résistance de Obwaldiens contre les troupes françaises d'invasion en 1798. Même l'extrait relatant un épisode de la retraite de Russie des armées napoléoniennes place les régiments suisses, toujours héroïques, en situation de défenseur dans l'épisode de la bataille, alors que dans la situation de la guerre elle-même ils font partie d'une armée d'invasion et qu'ils sont donc bien les agresseurs (*Ibid.*, pp. 233-235).

<sup>76</sup> Ainsi, en est-il des Spartiates aux Thermopyles, des Orléanais face à Attila ou encore des défenseurs de Constantinople contre les Turcs.

<sup>77</sup> *Ibid.*, p. 260. L'extrait est tiré de *l'Histoire de la campagne de 1815 - Waterloo*, paru en 1858, de Jean-Baptiste Charras (1810-1865), ardent républicain français réfugié en Suisse après l'avènement du Second Empire, et qui est un des premiers pourfendeurs célèbres du mythe bonapartiste.

<sup>78</sup> *Ibid.*, p. 6.

Coulon). Evidemment, les Suisses au service de leur pays et de leurs concitoyens sont majoritaires dans cette courte liste.

Si les trois premiers chapitres de cette seconde partie littéraire du livre de lecture de 1871 diffusent largement des thèmes relatifs à l'identité nationale, avec quelques touches cantonales ou romandes, les textes des chapitres suivants n'y accordent que peu de place. C'est seulement en toute fin d'ouvrage qu'un certain nombre de poésies développent des thèmes patriotiques, axés notamment sur les traditions de la fondation de la Confédération (« Le serment des Trois suisses », « le Grütli », « Wala de Glaris »). Visiblement les auteurs du manuel comptent sur le souffle d'émotion et d'évocation propre au genre poétique pour inculquer le sentiment patriotique. Ce dernier se définit à travers des valeurs tels que la bravoure, l'amour de la liberté et l'indépendance nationale. Encore une fois, le choix des morceaux enracine le sentiment patriotique dans une représentation partielle et partielle de la nature, centrée sur la montagne et sur le fleuve comme éléments structurants d'un paysage devenu patriotique (« L'Helvétie », « Le Rhin suisse »)<sup>79</sup>.

Les autres textes qui composent cette partie littéraire sont davantage orientés sur l'inculcation de valeurs morales et de normes sociales. Comme celles-ci sont moins exclusives que l'identité nationale et donc plus communes aux sociétés occidentales, les auteurs français sont largement convoqués pour leur diffusion. Ainsi le travail, et le mérite qui en découle, constitue une des valeurs centrales dans le contenu du livre de lecture. Le travail et le mérite de nature scolaire jouissent d'une faveur particulière avec trois extraits<sup>80</sup>. S'ils ne mettent scène aucune situation scolaire à proprement parler, tous ont en revanche pour personnage principal un jeune homme qui tire avantage de l'acquisition de l'instruction. Centrée sur une figure qui par la proximité d'âge est susceptible de créer une identification de la part des jeunes garçons entrant dans l'adolescence, les trois récits s'emploient à rendre désirable le travail et plus spécifiquement le travail scolaire, car la liste des matières données coïncide avec le découpage des principales disciplines scolaires : l'apprenti Benjamin Franklin s'essaie à imiter les contes moraux d'un livre qu'il a acheté pour acquérir leur « style parfait » ; le jeune soldat anglais Cobbett apprend sa « langue maternelle » et la « grammaire » tout seul et en se privant de nourriture ; enfin, le jeune Drouot réussit l'examen d'entrée à l'école d'artillerie qui porte principalement sur « l'arithmétique ». De manière générale, tout le livre de lecture est dédié aux œuvres résultant du travail de l'homme que ce soit dans les arts, l'industrie, la science ou les lettres. Rousseau lui-même apporte sa contribution légitimatrice à cette sanctification de l'activité laborieuse :

S'il m'appartenait de vous donner des conseils, le premier que je voudrait vous donner serait de ne point vous livrer à ce goût que vous dites avoir pour la vie contemplative, et qui n'est que paresse de l'âme, condamnable à tout âge et surtout au vôtre. L'homme n'est point fait pour méditer, mais pour agir ; la vie laborieuse que Dieu nous impose n'a rien que de doux au cœur de l'homme de bien qui s'y livre en vue de remplir son devoir, et la vigueur de la jeunesse ne vous a pas été donnée pour la perdre à d'oisives contemplations<sup>81</sup>.

---

<sup>79</sup> *Ibid.*, pp. 374-381.

<sup>80</sup> « Le général Drouot », « Ce qu'on peut avec de la persévérance » et « Moyen de s'instruire à la portée de tout le monde » (*Ibid.*, pp. 282-283, 316-318).

<sup>81</sup> *Ibid.*, p. 326.

Le « vrai » mérite, la ténacité, la modestie, l'honnêteté, la fidélité ou le respect des morts figurent au rang des valeurs promues par les extraits sélectionnés et brosent le tableau moral et édifiant du livre de lecture de 1871<sup>82</sup>. Inversement, la cupidité ou la vanité font partie des contre-valeurs et, comme telles, sont évidemment réprouvées. Des marques élémentaires de la civilité bourgeoise sont également diffusées ici et là<sup>83</sup>.

Outre que les extraits choisis pour cette partie littéraire appartiennent massivement à la grande littérature et que l'on estime alors que le style qui s'y déploie est apte à imprégner les élèves, le « bien écrire », le « bien lire » et le « bien parler » bénéficient à travers différents textes d'une promotion explicite. Ainsi, la mauvaise maîtrise de la langue parlée est rendu ridicule et en même temps comique par un long dialogue de Boursault<sup>84</sup>. S'agissant de la bonne maîtrise de l'écriture, c'est Voltaire que l'on convoque pour fustiger la manque de style et donc de clarté de ceux qui prétendent « vouloir mieux faire que [leurs] maîtres »<sup>85</sup>. Cet extrait est particulièrement important parce qu'il dévoile à la fois le principe du rapport à la langue légitime que définit la littérature – et dans une moindre mesure la littérature de type « scientifique » – et le modèle pédagogique pour l'enseignement de la « langue maternelle ». Pour les auteurs du livre de lecture, le style et la pensée sont indissociables, et la description de type scientifique participe tout autant à cet apprentissage comme catégorie distincte du style. C'est pourquoi quand ils présentent leur choix de textes du livre de lecture, Gavard et Dussaud affirment n'avoir jamais sacrifié le style au contenu fût-ce pour des raisons pédagogiques, y compris celle, pourtant cardinale dans l'enseignement, de proposer des récits à la portée des enfants<sup>86</sup>. Mais une telle conception de la relation entre la forme du langage, dont les fondements sont ceux de la langue écrite élitare, et la capacité à penser induit nécessairement que l'apprentissage de cette langue, bien que limité dans le cadre de l'école primaire dont tous savent alors qu'elle concerne un public d'enfants issus des classes populaires, passe avant tout par la mémorisation et l'imitation. Les critiques des enseignants sur la nature excessivement stéréotypée des compositions, alors l'exercice phare de l'école primaire genevoise, qui naissent au début du XX<sup>e</sup> siècle et qui persistent encore pendant vingt ans<sup>87</sup>, démontrent la permanence de ce rapport scolaire à la langue écrite à travers ce modèle d'apprentissage et le rôle important qu'y joue le livre de lecture dès 1871<sup>88</sup>.

Les deux révisions du livre de lecture de Dussaud et Gavard, qui ont lieu encore au XIX<sup>e</sup> siècle (1881 et 1899), ne modifient pas fondamentalement la structure ni l'économie générale du manuel. Elles renforcent certaines tendances au détriment

---

<sup>82</sup> *Ibid.*, pp. 282-285, 291-294, 305-306, 327-329, 331-332, 364-366.

<sup>83</sup> Notamment les « bonnes manières » de la table : *Ibid.*, pp. 309-310.

<sup>84</sup> *Ibid.*, pp. 349-353.

<sup>85</sup> *Ibid.*, p. 325.

<sup>86</sup> « Nous avons cependant éliminé ces récits de morale en action écrits en vue des enfants, mais où malheureusement la bonne intention ne fait qu'un maigre contre-poids à la pauvreté de la forme et à l'absence du style. L'action s'y trouve perdue au milieu de digressions morales et de sentences toujours excellentes en elles-mêmes, mais qui trop diluées manquent leur but, parce qu'elles deviennent ennuyeuses. Nous préférons que la morale ressorte du récit et que l'enfant soit appelé lui-même à tirer la conclusion » (*Ibid.*, p. 6).

<sup>87</sup> Rita Hofstetter et Charles Magnin, « Entre nature et culture », in *A vos places ! Ecoles primaires entre élitisme et démocratie. Genève, 1880-1960*, CRIÉE – Musée d'Ethnographie, Genève, 1994, p. 12.

<sup>88</sup> « La partie littéraire renferme des morceaux qui ne sont point choisis au hasard. Ils forment un petit cours de composition donnant des modèles de tous les genres de style », affirme la préface de la première révision (Bernard Dussaud et Alexandre Gavard, *Livre de lecture à l'usage des écoles de la Suisse romande. Degré supérieur*, Lausanne, Lucien-Vincent et F. Payot, 1889, p. II).

d'autres. Elles permettent néanmoins de cerner des inflexions de la culture scolaire de l'école genevoise.

La première édition révisée paraît en 1881<sup>89</sup>, soit exactement dix ans après l'introduction de ce livre de lecture. La principale modification apportée à l'ouvrage est celle qui voit la première partie dite « scientifique » devenir majoritaire quantitativement (59% environ) à travers son enrichissement d'un important matériel intuitif avec le doublement du nombre de ses illustrations qui passe de 29 à 57, dont la partie littéraire reste toujours totalement privée. Cette augmentation tient pour partie à une actualisation des connaissances<sup>90</sup>, mais elle est aussi le fruit d'un important renforcement du caractère pratique et utilitaire de la matière enseignée. En effet, l'inventaire des chapitres et des rubriques qui sont remaniées ou ajoutées est éclairant à cet égard. Les animaux et les plantes sont encore davantage classés entre « Nos amis et nos ennemis », pour reprendre le titre d'un nouvel extrait de l'édition de 1881<sup>91</sup>. Ainsi, cinq pages traitant du « phylloxéra vastatrix », ou puceron de la vigne, sont introduites<sup>92</sup>. Dans ce cas, la culture scolaire se trouve au plus près de l'actualité car le sujet répond à une préoccupation importante de l'époque puisque les vignobles suisses souffrent alors d'une épidémie venue de la France voisine<sup>93</sup>. La botanique est désormais clairement étudiée du « point de vue pratique »<sup>94</sup>. En outre, la structure de cette première partie est réaménagée. Le règne minéral est introduit sous la désignation de « minéralogie ». La part de la technique, des moyens industriels (machines et inventions) et de la météorologie est doublée, passant de 5% à 10% de l'ouvrage, et placée dans un nouveau chapitre intitulé « Physique » qui, à travers ses quatre premiers textes, constitue une véritable initiation à cette science évoquée, elle aussi, en fonction de ses fins pratiques liées au travail industriel<sup>95</sup>.

Le renforcement de la partie scientifique du livre de lecture de la division supérieure de l'école primaire genevoise annonce déjà le débat qui s'ouvre une décennie plus tard sur la réforme de l'Instruction publique. En effet, la nouvelle loi sur l'Instruction publique de 1886, votée notamment sous l'impulsion d'un des auteurs du livre de lecture, le député radical Alexandre Gavard, consomme la défaite – provisoire – de la prééminence des humanités classiques au profit de la science et de l'utilité du savoir (« les choses » contre « les mots »), gages du progrès<sup>96</sup>. Un savoir utilitaire qu'il s'agit de dispenser scolairement aux masses laborieuses dans une Genève lancée à plein régime

---

<sup>89</sup> Pour des raisons pratiques liées à la disponibilité des éditions successives, nous nous référons ici à la cinquième édition de 1889 en tout point conforme à celle de 1881.

<sup>90</sup> Ainsi, un texte sur le téléphone, qui « fait beaucoup parler de lui », est introduit (*Ibid.*, pp. 233-235).

<sup>91</sup> *Ibid.*, p. 105.

<sup>92</sup> *Ibid.*, pp. 112-116.

<sup>93</sup> En 1863, le phylloxéra, arrivé d'Amérique, se répand et détruit la majorité des ceps de vigne français, si bien qu'au milieu des années 1880, la récolte française atteint à peine un tiers de son rendement habituel. Les deux révisions du manuel tiennent compte de l'évolution de l'épidémie et de ses conséquences. Si en 1881 on est informé que ce ne sont pas moins de 800'000 hectares de vignes françaises qui ont été détruits, la révision de 1899 nous apprend que ce chiffre a presque doublé (1'500'000 hectares).

<sup>94</sup> *Ibid.*, p. 142.

<sup>95</sup> Comme les titres l'indiquent bien : « Force – Inertie – Pesanteur », « Principe de Pascal – Presse hydraulique », « Densité des corps – Principe d'Archimède » et « Densité des liquides – Densité des gaz » (*Ibid.*, pp. 198-205).

<sup>96</sup> En effet, l'ouvrage d'Adolphe Tschumi qui fait alors grand bruit et qui lance avec force le débat n'est publié que deux ans plus tard (*Routine et progrès : étude sur les écoles secondaires et primaires*, Genève, Alex Jullien, 1883).

dans la seconde industrialisation<sup>97</sup>. On peut même affirmer que le manuel de lecture constitue un premier fait qui indique la montée de ce débat.

Logiquement la seconde partie dite « littéraire » du manuel de lecture se trouve réduite d'autant. Rien dans le choix des coupures ou des modifications ne paraît témoigner d'intentions particulières car les différents chapitres sont tous réduits dans des proportions à peu près équivalentes. Certaines poésies patriotiques sont certes remplacées par d'autres, mais rien ne permet de conclure à des intentions autres que des choix liés au style ou aux inclinations du moment. Il en est de même pour le chapitre intitulé « Anecdotes, contes et récits », qui est passablement modifié, mais dont les finalités morales restent identiques à celles poursuivies dans l'édition de 1871. Les autres variations apportées aux « Descriptions et voyages », à l'« Histoire » et aux « Biographies » sont encore plus mineures<sup>98</sup>. La préférence accordée aux sciences ne change pas non plus le statut donné à la littérature. Au contraire, la pureté du style tend même à sortir renforcée de l'élagage général de cette seconde partie du manuel de lecture si l'on s'en tient, par exemple, au fait que Molière a été en partie remplacé par Racine<sup>99</sup>.

Curieusement, cette révision de 1881 ne développe pas davantage la place accordée aux éléments d'instruction civique au-delà de sa composante patriotique toujours évoquée essentiellement par le paysage et les valeurs de liberté et d'indépendance<sup>100</sup>. Le régime démocratique n'est l'objet d'aucun texte ni d'extrait particulier. Ce n'est qu'avec la deuxième révision de 1899<sup>101</sup> que l'on trouve des textes qui traitent du type et de la valeur des régimes politiques avec quelques développements. Ainsi, dans le chapitre regroupant désormais l'histoire et les biographies, le récit des événements de la guerre des paysans du XVII<sup>e</sup> siècle et les révoltes qui l'ont précédée est-il l'occasion de rappeler que « toutes ces révoltes furent étouffées dans le sang, et l'aristocratie devint la maîtresse absolue »<sup>102</sup>. Un autre extrait inséré dans cette partie concernant les « meilleures dispositions de l'Acte de médiation » imposé aux Suisses par Napoléon en 1803 fait également la promotion des principes sociaux et économiques de la démocratie libérale<sup>103</sup>. Cependant, c'est l'introduction à ce chapitre, écrite par le radical genevois

---

<sup>97</sup> Cf. Serge Paquier, « L'électromécanique genevoise des années 1880 à la Seconde Guerre mondiale : le lent apprentissage de l'industrie des machines », in Laurent Tissot et Béatrice Veyrassat (ed.), collab. de Michèle Merger et Antoine Glaenzler, *Technological trajectories, markets, institutions : industrialized countries, 19th-20th centuries : from context dependency to path dependency / Trajectoires technologiques, marchés, institutions : les pays industrialisés, 19e-20e siècles : de la dépendance du contexte à la dépendance de sentier*, Berne, Peter Lang, pp. 331-349.

<sup>98</sup> Au contraire, les tendances précitées de la première édition se trouvent accentuées. Par exemple, dans le chapitre « Histoire » est inséré un nouvel extrait qui dénonce la pratique du mercenariat des Suisses sous l'Ancien Régime (Bernard Dussaud et Alexandre Gavard, *Livre de lecture à l'usage des écoles de la Suisse romande. Degré supérieur*, Lausanne, Lucien-Vincent et F. Payot, 1889, pp. 270-273).

<sup>99</sup> Le « Tartuffe » est remplacé par les « Plaideurs » dans le chapitre consacré aux « Dialogues en vers » (*Ibid.*, pp. 367-373).

<sup>100</sup> Ainsi dans le cas du passage relatif à la résistance armée qu'opposèrent les cantons primitifs aux armées françaises du Directoire envahissant la Suisse : « Les petits cantons, qui venaient d'affranchir leurs sujets, s'indignèrent que des étrangers voulussent leur apporter la liberté dont ils se savaient en possession depuis des siècles » (*Ibid.*, p. 276).

<sup>101</sup> Toujours pour des raisons pratiques liées aux éditions disponibles, nous utilisons ici l'édition de 1901 en tous points conforme à celle de 1899.

<sup>102</sup> Bernard Dussaud et Alexandre Gavard, *Livre de lecture à l'usage des écoles de la Suisse romande. Degré supérieur*, Lausanne, Lucien-Vincent, 1901, p. 269.

<sup>103</sup> « L'émancipation définitive des pays sujets et l'abolition de toute inégalité civile ; la liberté d'établissement et d'industrie ; la liberté du commerce, qu'aucune douane intérieure ne pouvait entraver ;



William Rosier, déjà attelé à ce moment-là à la fabrication du premier manuel d'histoire « nationale » pour l'école primaire (cf. infra chapitre 20), qui donne sens au survol de prétendument mille cinq cents ans d'histoire suisse en concluant que cette histoire doit se lire comme celle de la constitution « au cœur de l'Europe, [d']un Etat possédant des institutions républicaines, fortes et durables »<sup>104</sup>. Malgré cet ajout tardif, la part donnée à l'instruction civique reste tenue dans cette dernière révision.

La deuxième et dernière révision du livre de lecture de Dussaud et Gavard de 1899 est de plus grande ampleur que la première, mais sans revenir sur ses orientations essentielles ni son économie générale. La première partie « scientifique » ne régresse que très légèrement (de 58 à 54% des pages de l'ouvrage). Les « fonctions vitales » sont cette fois définitivement intégrées à l'étude de « la structure du corps humain » et la météorologie est encore développée au point de devenir un chapitre à part entière. La part consacrée aux animaux gagne en volume avec l'introduction d'un sous-chapitre consacré aux « animalcules microscopiques » qui, suite à la question des microbes, se termine sur la seule biographie de cette partie du livre de lecture. Le texte représente Louis Pasteur, décédé quelques années auparavant (1895), comme un véritable génie précoce de la science, et ce sont surtout ses capacités à mettre ses découvertes en application au service de la médecine ou du développement industriel qui sont valorisées<sup>105</sup>. La représentation de la science qui se dégage de ce morceau hagiographique est celle d'une doxa<sup>106</sup> positiviste et utilitariste dans laquelle la science est à la fois source du progrès humain et bienfaitrice de l'humanité parce qu'utile. Cet utilitarisme du rapport à la science se double corrélativement d'un rapport identique à la nature qui atteint un certain paroxysme dans cette seconde révision du livre de lecture de 1899. En effet, tous les textes sur les végétaux et sur les minéraux se déclinent selon une grammaire dans laquelle la domination et l'exploitation de la nature par l'homme constituent les deux seuls rapports légitimes que le second puisse entretenir avec la première<sup>107</sup> ; seuls les principes de classification et la taxonomie qui l'accompagne y échappent.

Typographiquement, c'est la disparition de toutes les notices biographiques qui se remarque d'emblée. Ces compléments d'érudition destinés avant tout aux instituteurs ne semblent dès lors plus utiles dans une nouvelle édition dont le remaniement va dans le

---

un système monétaire unique ; l'interdiction des alliances séparées, y compris les capitulations militaires ; l'établissement d'une surveillance fédérale sur les routes et les rivières » (*Ibid.*, p. 288).

<sup>104</sup> Bernard Dussaud et Alexandre Gavard, *Livre de lecture à l'usage des écoles de la Suisse romande. Degré supérieur*, Lausanne, Lucien-Vincent, 1901, p. 265.

<sup>105</sup> « En 1854, il fut nommé, à 32 ans, doyen de la Faculté des sciences de Lille. On sait que l'une des principales industries du département du Nord est la fabrication de l'alcool provenant de la betterave et des grains ; aussi Pasteur résolut-il de consacrer une partie de son temps et de ses leçons à l'étude de la fermentation. Il en résulta la découverte du ferment butyrique ; toute une industrie nouvelle, la fabrication du vinaigre par les ferments, fut élevée d'après les recherches de Pasteur et s'exerce aujourd'hui sur une importante échelle à Orléans, à Paris et en Allemagne » (*Ibid.*, p. 105).

<sup>106</sup> « La doxa est un point de vue particulier, le point de vue des dominants, qui se présente et s'impose comme point de vue universel ; le point de vue de ceux qui dominent en dominant l'État et qui ont constitué leur point de vue en point de vue universel en faisant l'État » (Pierre Bourdieu, *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*, Seuil, 1994, p. 129).

<sup>107</sup> Ainsi, « les plantes à sucre », telles que la canne à sucre et la betterave, ne sont-elles traitées qu'en fonction de leur culture et de leur transformation en produits industriels (alcool et sucre de consommation). La minéralogie est abordée sur le même mode à l'exemple de l'antimoine dont il est précisé que « pur [il] n'est d'aucun usage » et qu'il « s'emploie surtout en alliage avec le plomb pour la fonte des caractères d'imprimerie » (Bernard Dussaud et Alexandre Gavard, *Livre de lecture à l'usage des écoles de la Suisse romande. Degré supérieur*, Lausanne, Lucien-Vincent, 1901, pp. 129, 160).

sens d'une simplification. « Simplifié et rajeuni dans la matière »<sup>108</sup>, l'ouvrage l'est sans conteste, mais de manière sélective. Si la nomenclature relative à « l'histoire naturelle » n'a pas diminué, le nombre de textes et d'extraits signés mais avec la mention « d'après » sont en nette augmentation (13 pour la partie « scientifique » et 8 pour la partie littéraire) alors qu'ils ne représentent que quelques unités dans les éditions précédentes du livre de lecture. Il s'agit de résumés qui condensent l'essentiel du propos afin de ne pas prendre trop de place, mais cette opération s'accompagne aussi d'une simplification du contenu et du style.

La nature du style prôné est particulièrement mise en question par les modifications apportées dans la partie dite « littéraire » du manuel. Cette dernière subit un remaniement important qui opère effectivement un « rajeunissement » des textes et des extraits. Bien que les auteurs français restent très largement prépondérants, puisque leur part dans les références diminue à peine pour passer de trois quarts à plus de deux tiers (contre 27% pour les Suisses), on observe la disparition de grands noms de la littérature classique tels que Molière, Racine, Chénier, Fénelon, Montesquieu, Voltaire, la Bruyère et d'autres encore, au profit d'auteurs contemporains au XIX<sup>e</sup> siècle et souvent encore vivants. Si certains passent à la postérité (Sand, Eugène Sue, Anatole France), d'autres ne connaissent qu'une renommée éphémère à l'instar du poète français Ernest Louis-Antoine Grenet Dancourt. A l'exception notable de Rousseau, La Fontaine et de quelques autres, les écrivains antérieurs au siècle en cours (XIX<sup>e</sup>) sont en voie de disparition. Il en résulte une redéfinition du beau style voulu désormais plus moderne au regard des contemporains. C'est sans doute pourquoi le nombre des dialogues en vers, déjà assez peu présents, est encore réduit tout comme celui des dialogues en prose qui se limitent alors à un seul texte (un extrait de *Le grondeur* de Brueys et Palaprat datant de 1691)<sup>109</sup>.

Les modifications amenées par cette volonté de « simplifier » et de « rajeunir » le livre de lecture ont d'autres conséquences que la seule diminution des modèles littéraires proposés aux élèves. Ainsi, l'inculcation des valeurs et des normes sociales se fait de manière plus directe, plus insistante et donc moins implicitement que dans les éditions précédentes. Par exemple, les « bonnes manières » de la table étaient introduites antérieurement sur le mode comique avec un extrait de Boursault. Maintenant le premier texte qui en traite est certes de compréhension plus simple, mais cela se fait au détriment du style. Il n'est plus qu'un dialogue prescriptif d'une morne platitude<sup>110</sup> alors que le texte comique est relégué à la toute fin du livre de lecture. Le recours à une logique d'apprentissage plus directe et normative, avec l'espoir visible de mieux atteindre l'esprit enfantin, procède de l'idée de simplification, même limitée, du contenu du livre de lecture pour la division supérieure de l'école primaire. En outre, la question du retard scolaire accumulé par un grand nombre d'enfants dès les premiers degrés de la scolarité obligatoire n'est sans doute pas étranger à cette volonté de simplification.

Quant au sentiment patriotique, il fait l'objet d'une attention renouvelée avec une nette augmentation des poésies dont le style et le contenu témoignent de cette logique où l'attachement au territoire continue de passer par une représentation idéalisée de sa

---

<sup>108</sup> *Ibid.*, p. II.

<sup>109</sup> *Ibid.*, pp. 350-352.

<sup>110</sup> Il s'agit d'un jeune campagnard qui vient rendre visite à une femme qui, on le devine, habite la ville et se charge de lui enseigner « le ton de la bonne compagnie ». En voici un extrait significatif : « - Eh ! quoi ! Madame ? – Vous avez pris de si gros morceaux à la bouche, que vous en avez les joues enflées comme celles de la Renommée quand elle entonne sa trompette. On ne fait jamais cela en bonne compagnie » (*Ibid.*, p. 349).

nature<sup>111</sup>. En outre, une nouvelle figure patriotique est introduite dans le chapitre désormais unique réunissant « Histoire » et « Biographies » en la personne du général Henri Dufour. Cependant, l'introduction d'un militaire dans la galerie des portraits ne signifie pas un renoncement au principe voulant jusque-là que les hommes de guerres soient écartés des figures édifiantes au profit de civils dont l'action bienfaitrice sur la société est reconnue. Au contraire, si le rôle militaire prépondérant du général Dufour dans la guerre du Sonderbund est reconnu, c'est pour mieux souligner son humanité et sa capacité à préserver la Suisse « des horreurs de la guerre civile ». Et si son existence est dite « digne d'être proposée en exemple à la jeune génération » sur près de quatre pages, c'est essentiellement pour ses qualités d'ingénieur bâtisseur de ponts, de professeur de mathématiques et pour sa grande réalisation qu'est « la carte générale de la Suisse »<sup>112</sup>. Bref, un militaire cité en exemple de patriotisme pour avoir fait le moins possible la guerre et beaucoup plus d'autres choses utiles au pays. Cette particularité du livre de lecture de la fin de l'école primaire ne laisse pas de surprendre dans un pays fier de sa tradition militaire et où le système de milice fait alors déjà de chaque homme majeur et apte physiquement un soldat permanent pendant trente ans. En revanche, le premier manuel d'histoire, qui est alors en gestation et sera publié quelques années plus tard (1905), et ceux qui lui succèdent font une très large place aux événements militaires de l'histoire « nationale » qui constitue alors une des modalités importantes d'inculcation de l'identité nationale (cf. infra chapitre 20).

Malgré l'inflexion vers un discours simplifié et plus normatif, les thèmes de l'œuvre de moralisation des âmes enfantines ne changent guère. La patrie, le progrès scientifique et technique, le travail et le mérite qui en résulte sont plus que jamais à l'ordre du jour du manuel :

Combien d'enfants, nés de parents pauvres, ont fait leur chemin dans le monde, grâce à l'instruction, et sont ainsi parvenus à une situation supérieure ! Quelques-uns se sont élevés si haut qu'il serait présomptueux de prétendre les égaux.

Ainsi, Franklin, ce savant illustre à qui nous devons la découverte du paratonnerre, ce grand homme d'Etat, était un apprenti imprimeur. Il eut le bon sens de corriger son caractère, qui était mauvais, de cultiver son esprit, qui était excellent. Il s'était ainsi rendu capable de servir sa patrie et l'humanité ; il s'est acquis un nom immortel.

Et Georges Stephenson, le premier des ingénieurs de ce siècle, à qui l'Angleterre a dû les chemins de fer, savez-vous ce qu'il faisait à l'âge de douze ans ? Il gardait les vaches à raison de vingt centimes par jour ; à treize ans, il aidait son père à chauffer une machine destinée à extraire l'eau d'une mine.

Il n'est pas nécessaire de s'élever à ces hauteurs pour vivre heureux. Mais, croyez-moi, travaillez et instruisez-vous dans votre jeunesse ; vous serez toujours un jour récompensés de vos efforts<sup>113</sup>.

Dans l'extrait qui précède du Français Charles Jourdain (1817-1886)<sup>114</sup>, l'instruction est spécialement valorisée. Il offre un remarquable condensé des valeurs véhiculées par le discours moral général du livre de lecture. Au-delà des valeurs, ce sont davantage les

<sup>111</sup> Cf. « A la Suisse ! » et « Ma patrie », *Ibid.*, pp. 352-353.

<sup>112</sup> *Ibid.*, pp. 302-305.

<sup>113</sup> *Ibid.*, pp. 316-317.

<sup>114</sup> Après une thèse de Lettres portant sur la philosophie naturelle au Moyen Age et une agrégation de Lettres, Charles Jourdain fait une carrière administrative au sein du ministère de l'Instruction publique et des cultes où il devient chef de cabinet du ministre Alfred Falloux (1811-1886) dès 1848.

propriétés sociales données aux protagonistes du texte et les liens de causalité établis quant à leurs trajectoires sociales respectives qui organisent ce discours au moyen de schèmes de pensée simples et efficaces.

Les deux protagonistes sont d'origine modeste et leur « élévation » sociale semble démarrer à une période du cycle de vie qui est identique à celle des élèves auxquels l'extrait s'adresse (adolescents). Le fait que tous les deux sont en situation de travailler constitue un troisième trait qui, avec les deux précédents, est susceptible de créer une identification de la part des élèves. En effet, l'extrait n'établit pas d'incompatibilité entre l'âge de la scolarité – Stephenson à douze ans soit l'âge normal des élèves de 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> primaire à Genève – et la participation au travail productif<sup>115</sup>, dont nous savons qu'elle est une réalité économique à cette époque pour les élèves des classes populaires. Cependant, c'est bien par l'acquisition d'une instruction, dont on ignore pourtant les modalités, que Franklin et Stephenson « s'élèvent ». Une instruction que l'on peut néanmoins aisément qualifier de scolaire, si ce n'est dans la forme d'enseignement, du moins dans les connaissances à acquérir, puisque le premier est à la fois un « savant » et un « homme d'Etat » et le second un « ingénieur » ; toutes activités professionnelles nécessitant la maîtrise de ces connaissances. Ainsi, le travail scolaire à des fins d'instruction s'en trouve valorisé et justifié comme une préparation nécessaire au travail productif par l'établissement d'une relation directe et successive chronologiquement entre ces deux types de travail. De ce point de vue, les deux formes de travail, scolaire et économique, sont désormais complémentaires et non plus concurrentes, comme cela a pu être perçu pendant longtemps par les familles des classes populaires pour qui l'envoi de leurs enfants à l'école équivalait le plus souvent à une perte de main-d'œuvre et de ressources financières même minimales, encore que dans le cas de Genève dans la seconde moitié du XIX<sup>e</sup> siècle (cf. supra partie II), cette attitude soit résiduelle et concerne surtout les immigrés de fraîche date. Cette suite de liens logiques légitime la culture scolaire, tant en terme de savoir que d'activité génératrice d'une activité économique future, et, a fortiori, la forme scolaire dotée d'une finalité simple et pratique. Les métiers exercés par les personnages, savant et ingénieur, achèvent ce tableau édifiant de l'utilité individuelle et collective de l'instruction en personnifiant le progrès scientifique et technique du siècle finissant et en l'inscrivant dans des finalités sociales et patriotiques plus larges que celle de la seule élévation sociale de l'individu. Plus important encore, le message délivré présente l'acquisition de la culture scolaire comme une source de progrès collectif et un moyen d'émancipation individuel. Une maîtrise de la culture scolaire au plan des connaissances et des capacités qui, si elle n'est pas obligatoirement synonyme d'ascension sociale, se rapporte à une morale du travail et à une échelle de valeurs où le mérite, et ici le mérite scolaire, constitue le principe des hiérarchies sociales. L'école publique commence ainsi à se présenter, via notamment le discours organisé des manuels scolaires, et le livre de lecture est le premier d'entre eux, comme la garante et la productrice « objective » des hiérarchies sociales parce qu'elle évalue le mérite intellectuel de chacun dans l'acquisition du savoir. Une tâche qui, en cette toute fin de XIX<sup>e</sup> siècle, concerne désormais la totalité de la population genevoise de six à quinze ans, de fait de l'obligation scolaire courant entre ces âges.

---

<sup>115</sup> Il peut s'agir d'un emploi salarié extérieur au cercle familial et d'une durée variable (colporteurs, commis, etc.) ou d'une aide apportée au travail des parents (cf. infra partie II).

Moins de dix ans après sa seconde révision en 1899, les autorités scolaires profitent de l'occasion qui leur est donnée par l'épuisement de cette édition pour entamer une enquête préalable à la révision du livre de lecture de Dussaud et Gavard. La commission chargée de cet examen arrive rapidement à la conclusion que le manuel « a singulièrement vieilli, surtout dans sa partie scientifique » et que, s'il « eût été facile de le rajeunir et de le remettre au point », il ne peut désormais plus « convenir ». La longueur des descriptions scientifiques constitue le principal reproche fait à l'ouvrage parce qu'on estime qu'elles « ne sont pas à leur place dans un livre de lecture » et que les notions élémentaires de l'histoire naturelle peuvent être mieux enseignées à l'aide de « petits manuels spéciaux ». En l'occurrence, la commission précise sa volonté que les « morceaux consacrés au règne animal » soient « moins de[s] descriptions scientifiques qu'une étude des mœurs, des habitudes, etc. de certain animaux »<sup>116</sup>. Dans le rapport final, les critiques du premier manuel et le souhait d'en élaborer un nouveau montrent deux évolutions qui sont à l'œuvre et qui modifient le genre du livre de lecture.

La première modification concerne la relégation du classement et de la nomenclature d'ordre scientifique, hormis quelques catégories générales comme les « règnes ». La seconde est le très net recul de la description technique de la nature au profit de récits plus littéraires. Parallèlement, se met en place un regard différent sur la nature, s'intéressant davantage à son mouvement et aux êtres qui la composent. Un tel renversement n'est pas anodin car il repose sur l'évaluation que la partie scientifique est excessivement longue et descriptive, de même que hors de portée des élèves de cet âge et de ce niveau scolaire<sup>117</sup>. Désormais, cette partie « scientifique » doit se réduire à environ un tiers du manuel tout en n'étant par ailleurs plus désignée comme telle. La répartition des matières telle que la propose la commission achève donc de reléguer au second rang la partie du manuel consacrée à l'histoire naturelle pour donner la prépondérance à sa partie « littéraire » qui doit occuper les deux autres tiers, dont un bon quart est dévolu aux « Biographies » et autres « Récits historiques, de voyages et de géographie ».

En outre, la commission précise bien que « les récits historiques et géographiques » ne devront pas « répéter ce qui peut se lire dans les manuels d'histoire et de géographie en usage » dans les écoles primaires<sup>118</sup>. Toutes ces recommandations et propositions émanant de la commission sont reprises dans l'annonce de mise au concours pour l'élaboration du nouveau livre de lecture :

Les fragments d'histoire et de géographie ne devront pas faire double emploi avec les manuels spéciaux qui sont déjà entre les mains des élèves. Les morceaux consacrés aux trois règnes de la nature sont destinés à illustrer l'enseignement du maître par des monographies typiques et pittoresques, plutôt qu'à servir de base à une étude scientifique. L'ouvrage entier, d'allure nettement littéraire, tout en restant à la portée des enfants, devra être conçu de façon à ne pas empiéter sur les autres banches du programme ; *il contiendra des fragments des meilleurs auteurs de langue française, des modèles de style d'une valeur indiscutée* [souligné par nous], des récits d'un caractère

---

<sup>116</sup> *Rapport de la Commission sur le livre de lecture pour les 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années*, Genève, janvier 1908, AEG DIP 1985 va 5.3.28.

<sup>117</sup> *Ibidem*.

<sup>118</sup> *Ibidem*.

moral élevé ; il aura pour but de former le goût et le jugement de l'enfant et de lui inculquer l'habitudes des saines lectures<sup>119</sup>.

Si les principales finalités assignées au nouveau livre de lecture quant à l'inculcation de valeurs morales et de normes sociales restent dans l'ensemble identiques à celles véhiculées par le précédent, l'annonce faite en vue du prochain met cependant l'accent sur le caractère littéraire souhaité pour ce nouveau manuel. La « littérisation »<sup>120</sup> du livre de lecture inscrite dans les conditions imposées par le concours est le produit de la conjonction de trois facteurs. En effet, la multiplication de manuels spécifiques par discipline scolaire<sup>121</sup> amène à un recentrage de l'usage du livre de lecture sur l'enseignement du français. En même temps, la volonté de simplification en rapport avec l'âge des élèves concernés ainsi que la vogue de la méthode intuitive œuvrent en faveur du récit et, en général, de la littérature parce qu'elle est perçue comme plus propre à captiver les imaginations enfantines. Par rapport au livre de Dussaud et Gavard encore en usage à cette époque, les intentions déclarées soulignent avec une force supplémentaire la volonté de faire « descendre » la langue écrite légitime dans « l'école populaire ». Ainsi, l'œuvre civilisatrice à l'égard des enfants des classes populaires est toujours portée par le livre de lecture, mais elle tend à se focaliser désormais sur l'enseignement de la langue française. En outre, cette œuvre ambitionne de conformer leur « goût » (i.e. le sens artistique réglé) et de leur « jugement » (i.e. le sens rationnel). Seule la dimension patriotique du manuel n'est pas expressément mentionnée dans l'annonce du concours. Il ne s'agit non pas d'un oubli mais plutôt l'indice que cela relève alors d'une telle évidence collective qu'il n'apparaît même pas nécessaire de l'indiquer. Ce n'est que suite à l'examen d'un premier manuscrit que cette évidence quant au contenu est rappelée<sup>122</sup>.

De mai à décembre 1909, les membres du jury lisent les neuf manuscrits qui, comme quarante ans auparavant, ont été rendus anonymes. Le jury se compose d'Emile Yung (1854-1918), professeur de zoologie et d'anatomie comparée à l'Université de Genève et président de la commission ; Charles Pesson, inspecteur des écoles primaires ; Louisa Durand, régente ; Emile Golay, régent ; Emile Martin, régent, et d'Henri Mercier, doyen de la section classique du Collège. Le corps enseignant primaire est bien représenté (la moitié des membres), preuve que les autorités scolaires accordent crédit à son

---

<sup>119</sup> William Rosier, conseiller d'Etat en charge du DIP, *Concours pour l'élaboration d'un livre de lecture*, Genève, 20 mars 1908, AEG DIP 1985 va 5.3.28, p. 2.

<sup>120</sup> Par « littérisation », nous entendons le processus qui amène le contenu de la culture scolaire à faire une place toujours plus large aux textes et aux canons stylistiques appartenant aux genres consacrés de la littérature et à leurs auteurs reconnus.

<sup>121</sup> D'une certaine manière, on peut dire que l'école primaire genevoise entre véritablement dans « l'ère du manuel » au tournant des XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles car ces ouvrages spécifiques se multiplient à mesure qu'ils sont visiblement considérés comme des moyens d'enseignement indispensables. Un point de vue que partage le corps enseignant primaire qui réclame alors même davantage de manuels. Ainsi en 1909, l'assemblée générale de l'UIPG section Messieurs arrive à la conclusion qu'un « manuel de grammaire est absolument indispensable dans les écoles primaires » ainsi qu'« un vocabulaire » (UIPG, *Procès-verbaux des assemblées*, Genève, 21 octobre 1909, CRIÉE Fond UIPG n°7626/1, p. 44).

<sup>122</sup> L'inspecteur des écoles primaires Alphonse Marti propose alors son manuscrit de manuel à la lecture des autres inspecteurs. Après lecture, ces derniers lui reprochent notamment son « trop peu » de poésies célébrant la patrie et considérée comme nécessaire au développement chez l'enfant de « l'amour du pays et l'admiration de ce qui l'entoure » (*Manuels de lecture (projet de M. Marti) observations de MM. Les inspecteurs*, Genève, 1908, AEG DIP 1985 va 5.3.28). Inversement, les inspecteurs estiment le manuscrit de Mercier comme suffisamment « patriotique » mais ils lui reprochent le manque de grands poètes du XIX<sup>e</sup> siècle, la « distinction entre pauvres et riches » et un style trop « enfantin » (*Manuels de lecture (projet de M. Mercier) observations de MM. Les inspecteurs*, Genève, 1908, AEG DIP 1985 va 5.3.28).

« expertise » et à sa participation dans la production de la culture scolaire<sup>123</sup>. En même temps, la présence d'un professeur d'université et d'un doyen du Collège tend à renforcer le poids accordé à la culture savante, aussi bien scientifique que classique (i.e. « humanités »), dans l'école primaire. Un retour en faveur duquel se dégage un consensus au sein de la commission. En effet, le rapport final adopté est un véritable petit manifeste en faveur des « vrais écrivains », des « auteurs de marques, indiscutés », contre la surabondance « des noms obscurs sortis de revues, de journaux, de magazines fort honnêtes mais assurément très peu littéraires » dont sont remplis nombre des manuscrits<sup>124</sup>. Il en ressort que seuls les grands auteurs sont capables d'enseigner cette « denrée si précieuse, ce rien qui est tout », selon la commission, qu'est « le goût »<sup>125</sup>. Une position partagée par le corps enseignant primaire qui, pour sa part, réclame depuis 1907 le remplacement du manuel de lecture pour les degrés supérieurs de l'école primaire :

Le livre de Dussaud et Gavard, introduit dans nos écoles il a y près de 40 ans, ne répond plus aux besoins actuels. La partie scientifique, qui ne peut pas être utilisée comme exercice de lecture, y tient une trop large place. La partie littéraire est bien vieillie et l'essai de rajeunissement tenté dans la dernière édition ne paraît pas avoir été heureux. Le livre de lecture doit contribuer à former le goût et le style de l'élève, à lui faire connaître les beautés de notre langue : il doit donc être essentiellement littéraire<sup>126</sup>.

Cette insistance très largement partagée par les acteurs de l'éducation scolaire pour la bonne littérature et le « bien écrit »<sup>127</sup>, s'applique également à la partie « scientifique » du livre de lecture pour laquelle nombre des manuscrits sont jugés comme étant d'une excessive « sécheresse didactique », à l'instar du Dussaud et Gavard en vigueur, ou alors comme relevant de « l'amusement, de l'anecdote, de la vulgarisation médiocre pour le fond quand ce n'est pas pour la forme aussi »<sup>128</sup>.

Cependant, la littérisation du livre de lecture ne supprime pas les contraintes pédagogiques et en premier lieu la volonté des enseignants de pouvoir disposer d'un ouvrage adapté à l'âge et au niveau scolaire des élèves à qui il est destiné. Ainsi, la célèbre tirade du nez de *Cyrano de Bergerac* d'Edmond Rostand est-elle considérée comme inappropriée parce qu'ayant trop de « verve », « d'érudition » et de « panache » pour ces élèves<sup>129</sup>. Les bons extraits doivent donc être simples et brefs mais pas aux dépens de la qualité de la langue écrite. Les morceaux « énormes et indigestes » comme le « jargon

---

<sup>123</sup> Il est d'ailleurs révélateur que sur les neuf manuscrits qui ont été envoyés, cinq soient élaborés par des membres du corps enseignant primaire.

<sup>124</sup> Henri Mercier, rapporteur, *Rapport sur le Concours ouvert par le Département de l'Instruction publique pour l'élaboration d'un livre de lecture destiné aux 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années des écoles primaires genevoises*, Genève, 1<sup>er</sup> mars 1910, AEG DIP 1985 va 5.3.28, p. 10.

<sup>125</sup> *Ibid.*, p. 12.

<sup>126</sup> UIPG, section Messieurs, à William Rosier, conseiller d'Etat, DIP Genève, Genève, 13 mai 1907, AEG DIP 1985.5.3.2.

<sup>127</sup> A ce titre, certains morceaux de texte produits par les auteurs des manuscrits eux-mêmes, qui se réduisent principalement à des résumés et/ou à des simplifications, sont l'objet de remarques acerbes de la commission : « Disons-le sans ambages, il est médiocre et pénible le français de certains vulgarisateurs qui écrivent dans leur langue maternelle » (Henri Mercier, rapporteur, *Rapport sur le Concours ouvert par le Département de l'Instruction publique pour l'élaboration d'un livre de lecture destiné aux 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années des écoles primaires genevoises*, Genève, 1<sup>er</sup> mars 1910, AEG DIP 1985 va 5.3.28, p. 15).

<sup>128</sup> *Ibid.*, p. 6.

<sup>129</sup> *Ibid.*, p. 14.

moralisant » sont également rejetés<sup>130</sup>. Cependant, dans l'esprit des membres de la commission, le recours à la « bonne » littérature ne rime donc pas forcément avec sérieux et ennui, au contraire :

Dans la pratique, les concurrents nous ont semblé s'être en général trop défiés de la gaieté et du rire, de l'imagination, de la fantaisie heureuse. Tant pour les sciences que pour les lettres, ils nous ont semblé craindre les grands noms, les grands écrivains, les grands savants. [...] Trop longtemps, le livre de lecture primaire a été le livre avant tout utilitaire, bourré de faits positifs, dénué d'art et de poésie<sup>131</sup>.

La dénonciation de l'utilitarisme caractéristique du livre de lecture en vigueur prétend opérer une rupture par le retour aux « grands auteurs » et à la « formation du goût ». Comme souvent, la rupture déclarée est exagérée car bien que le manuel alors en usage consacre une place majoritaire aux sciences et à l'histoire naturelle, il ne renie pas pour autant les « grands auteurs », loin de là comme nous l'avons vu, et il conserve l'objectif de former aux styles littéraires au moyen d'extraits de qualité, même si entre la première édition et la seconde révision de 1899, la place des auteurs classiques s'est nettement érodée. Enfin, tous deux déclarent l'intention d'initier les élèves de « l'école populaire » à la grande culture. Cependant, le nouveau manuel projeté par les membres de la commission va encore plus loin puisqu'il devrait, selon eux, susciter le plaisir de la lecture et y inviter, elle qui est présentée comme une véritable nourriture de l'esprit aussi vitale que celle du ventre<sup>132</sup>. Sans oublier les impératifs idéologiques liés au maintien de l'ordre sociopolitique, ce contact entre les enfants « du peuple » et la culture légitime est perçu comme civilisateur mais aussi comme émancipateur car il paraît entièrement indispensable à la formation d'un citoyen raisonnable.

Sur les neuf manuscrits examinés, deux arrivent *ex aequo* car finalement aucun ne trouve véritablement grâce aux yeux du jury. Les deux qui sont retenus, auxquels il est décidé de donner à chacun un prix de 400.- francs contre les 600.- promis au vainqueur, ont tous deux été rédigés par des instituteurs de l'école primaire genevoise. Cependant, le problème reste entier car il ne peut y avoir qu'un manuel de lecture. Pour résoudre cette impasse, la commission suggère à Alphonse Marti<sup>133</sup> et Louis Mercier<sup>134</sup> de fondre leurs deux manuscrits en un seul pour produire un livre de lecture satisfaisant. Une proposition que les deux instituteurs acceptent et qui est ultimement agréée par conseiller d'Etat en charge du DIP genevois<sup>135</sup>. La réalisation de l'ouvrage s'en trouve retardée car l'important volume de publication (10'000 exemplaires) pour un livre d'environ 450 pages et muni de plus de 100 illustrations occasionne de nombreuses tractations avec la maison d'édition (Atar) sur l'iconographie et son coût. Malgré ces quelques retards, le nouveau livre de lecture, le « Marti et Mercier », entame sa carrière dans la division supérieure de l'école primaire genevoise dès la rentrée 1911.

---

<sup>130</sup> *Ibid.*, p. 10.

<sup>131</sup> *Ibid.*, p. 18.

<sup>132</sup> *Ibidem.*

<sup>133</sup> Né en 1880, il devient sous-régent dès 1900 et régent en 1904 puis accède au poste de directeur d'école en 1933.

<sup>134</sup> Fils de menuisier né en 1863, il entre comme stagiaire en 1881, devient sous-régent en 1882 puis régent l'année suivante. Il termine sa carrière comme inspecteur des écoles primaires, poste qu'il occupe depuis 1912.

<sup>135</sup> Cf. Louis Mercier et Alphonse Marti, instituteurs, à William Rosier, conseiller d'Etat DIP Genève, Genève, 26 mai 1910, AEG DIP 1985 va 5.3.28 ; William Rosier, conseiller d'Etat DIP Genève, à Louis Mercier et Alphonse Marti, instituteurs, Genève, 10 octobre 1910, AEG DIP 1985 va 5.3.28.



Fort de la maxime « l'enfant ne lit bien que ce qu'il lit avec plaisir » ouvrant la préface, les auteurs signifient d'emblée leur volonté de rupture avec le livre de lecture précédent. Sans surprise, ce sont les « exposés purement didactiques et les sèches nomenclatures » qui sont récusés. Ils leur opposent la nécessité d'« éveiller la curiosité et [d']exciter l'intérêt » de l'enfant. Présenté sur le mode de l'évidence pédagogique, la partie dite « scientifique » est annoncée comme entièrement « littérisée » par le recours à « des tableaux variés », mais avec la précision que cela ne s'est pas fait au détriment de l'exactitude des « notions scientifiques », au contraire, si bien que le développement des « facultés d'observation » des élèves ne devrait pas s'en trouver affecté<sup>136</sup>. Cependant, les auteurs ne mentionnent nullement, dans cette même préface, que la partie scientifique est fortement réduite, passant d'une moitié à un gros quart environ de l'ouvrage, ce qui renforce d'autant le caractère littéraire du livre de lecture. Outre cette différence de taille, c'est pourtant la préférence pour la narration sur la description qui marque un net changement dans le genre du livre. En effet, à la description technique des êtres et des objets et/ou de leurs relations tend à succéder la petite histoire, l'anecdote, le récit comme ressort pédagogique pour faire acquérir les rudiments d'un savoir scientifique vulgarisé. Ainsi, le deuxième extrait du livre traitant des « fossiles » commence de la manière suivante : « Par une chaude matinée de juillet, un père et son fils gravissaient la dernière pente rocailleuse du Reculet. Tandis que le premier s'arrêtait fréquemment pour essuyer son front où perlait la sueur, l'enfant, garçon d'une douzaine d'année, courait en avant ... »<sup>137</sup>. On retrouve dans cette partie des auteurs reconnus pour leurs qualités littéraires tels que Bernardin de Saint-Pierre, Hyppolite Taine, Alphonse Daudet à côté de quelques autres moins célèbres comme André Theuriet, Alphonse Karr ou François Coppée, ou encore l'historien Jules Michelet, tous mêlés à des naturalistes comme Charles Darwin et Carl Vogt ou à l'astronome français Camille Flammarion. La remarque de la préface sur l'exactitude des textes vise à ramener cette modification du genre discursif à une simple adaptation pédagogique n'entraînant que peu de conséquences sur le contenu. Autrement dit, la description et la narration ne s'opposent pas mais se complètent pour les contemporains. Au surplus, la narration leur paraît constituer un meilleur support didactique pour les élèves de la division supérieure de l'école primaire. C'est pourquoi la description ne disparaît pas, mais elle est désormais traitée au moyen du récit et, parallèlement, la part de la nomenclature est considérablement réduite<sup>138</sup>.

Cependant, le changement discursif opéré remplace une difficulté scolaire par une autre. En effet, dans la volumineuse partie scientifique du livre de lecture de Dussaux et Gavard en usage jusqu'en 1910, les difficultés de l'enseignement reposent avant tout sur la mémorisation d'un vaste vocabulaire spécialisé et sur la reproduction minutieuse des descriptions alors que, dans le Mercier et Marti de 1911, c'est le « style » littéraire avec toutes ses normes, dans la mesure où il constitue un genre à imiter par l'élève, et qui, ajouté à la nécessité d'user du mot juste (aussi bien pour décrire techniquement que pour imaginer), devient la nouvelle difficulté. Dès les premiers textes du livre de lecture, les élèves se trouvent confrontés à des tournures syntaxiques longues et ardues<sup>139</sup>. Ainsi,

<sup>136</sup> Louis Mercier et Adolphe Marti, *Livre de lecture à l'usage du degré supérieur des Ecoles primaires*, Genève, ATAR, 1911, p. 3.

<sup>137</sup> *Ibid.*, p. 7.

<sup>138</sup> Les termes et les expressions spécifiques sont mis en italiques dans le corps même des extraits ou des textes.

<sup>139</sup> Des phrases et passages apparaissent d'accès difficile pour des élèves de cet âge (11-13 ans) du début du XX<sup>e</sup> siècle tel l'extrait de Flammarion qui ouvre le livre : « Et, dans la nuit noire, sous la pluie ou la neige, le train bruyant et aveugle qui s'enfuit comme un serpent volant à travers la campagne, se lance au-

le choix de la narration ne rompt pas avec celui de la description mais en intègre les formes essentielles en y ajoutant une difficulté supplémentaire, celle du style<sup>140</sup>.

La partie « scientifique » du Mercier et Marti présente la nature selon la division traditionnelle des trois « règnes » et un ordre logique d'exposition qui est l'inverse de celui du manuel précédent puisque il commence par la matière pour finir avec le plus vivant ou intelligent (minéral, végétal et animal). La littérisation de cette partie « scientifique » induit des changements importants dans le contenu. Les sciences naturelles, l'histoire naturelle et le corps humain ne sont plus traités ; ce qui est en soi conforme aux conditions du concours et aux recommandations de la commission. En dehors de ces transformations, le rapport de l'homme à la nature, tel qu'il se dégage de cette première partie, est en revanche en parfaite continuité avec le manuel antérieur : il est placé sous le sceau de la domination et de l'exploitation de la seconde par le premier. En effet, la majorité des textes qui composent les chapitres du « règne minéral » et du « règne végétal » traite de la nature comme ressource livrée à l'exploitation, essentiellement économique, de l'homme<sup>141</sup>. Ainsi, « la houille » est promue au rang de « matière précieuse » ou de « diamant noir » car « elle est une inépuisable source de richesse et de fécondité [sic] »<sup>142</sup>. Toute une série de plantes européennes et coloniales (betteraves, cacao, coton, café, vanille) ne sont évoquées que sous le seul angle de leur culture à grande échelle<sup>143</sup>. Dans le chapitre intitulé « règne animal », qui clôt cette première partie scientifique du livre de lecture, ce rapport utilitariste à la nature est limité au seul cas de la pêche (quatre textes), mais il revient en force un peu plus loin puisqu'on le retrouve largement appliqué aux animaux dans un des chapitres suivants portant sur les « Descriptions géographiques, voyages, industries, etc. »<sup>144</sup>. Pour l'essentiel, une conception foncièrement productiviste, et beaucoup moins scientifique, de l'activité humaine se dégage de ces nombreux textes qui traitent, en premier lieu, des activités agricoles et industrielles<sup>145</sup>. Autrement dit, la transformation et l'exploitation de la nature par l'homme au moyen de la technologie et de son travail supplantent très largement ce qui était auparavant dévolu à la science et à ses avancées pour la connaissance de la

---

dessus des vallées, s'engouffre sous les montagnes, sort en sifflant et se précipite sur les gares dont les yeux pâles brillent à travers le brouillard, au milieu de la nuit et du froid, cet animal moderne engendré par l'industrie humaine est encore le fils du soleil ; le charbon qui nourrit ses entrailles, c'est du travail solaire emmagasiné depuis des millions d'années sous les couches géologiques du globe » (Louis Mercier et Adolphe Marti, *Livre de lecture à l'usage du degré supérieur des Ecoles primaires*, Genève, ATAR, 1911, p. 5).

<sup>140</sup> En outre, les descriptions « sèches » n'ont pas totalement disparu à l'instar de quatre pages consacrées au froment sous le titre « Création de l'homme » (*Ibid.*, pp. 40-43).

<sup>141</sup> « Les mines de sel », « Une mine d'or dans le Colorado », « A quatre cents mètres sous terre », « La houille », « Les labours », « Le sucre de betteraves », « Les cafétérias au Brésil », « Une plantation de cotonniers », « La vanille et sa culture dans l'île de la Réunion » sont parmi les titres les plus explicites quant à ce rapport d'exploitation.

<sup>142</sup> Ce texte est d'autant plus significatif qu'il a été écrit par les auteurs mêmes du livre de lecture. Pour partie, il livre les critères de sélection des extraits et l'état d'esprit général ayant présidé à la confection de l'ouvrage (*Ibid.*, p. 31).

<sup>143</sup> *Ibid.*, pp. 43-55.

<sup>144</sup> Parmi ces textes, voir notamment : « Un pâturage dans les Alpes », « Les industries du lait en Suisse », « Les abattoirs de Chicago », « Commerce de la laine à la Nouvelle-Zélande ».

<sup>145</sup> Le texte intitulé « les labours » est un véritable hymne au travail agricole érigé en une « œuvre sacrée » (*Ibid.*, pp. 38-40). Le décompte des illustrations de cette première partie scientifique du livre de lecture est également significatif à cet égard puisque un tiers d'entre elles représentent des hommes, des machines ou des bâtiments voués au travail productif.

nature dans cette partie dite « scientifique » du livre de lecture et elles constituent dès lors les premières marques tangibles du progrès de la « civilisation »<sup>146</sup>.

La « vie » de animaux, telle que dépeinte dans le chapitre sur le « règne animal », se présente comme une succession de récits mêlant descriptions et portraits. Nombre d'animaux, de par les comportements qui les caractérisent, font alors l'objet de considérations morales. Plus volontiers dotés d'« intelligence »<sup>147</sup> que dans le livre de lecture de 1871, les animaux se voient attribuer des traits anthropomorphiques dans des proportions parfois caricaturales pour une partie dite « scientifique », comme dans le cas des fauvelles où la femelle se voit affublée du titre de « Madame » et le mâle de celui de « Monsieur »<sup>148</sup>. Autre exemple, les mouettes sont « gentilles, moqueuses, indiscrettes » et « de bonne humeur permanente », les fourmis étant pour leur part « aussi courageuses qu'intelligentes »<sup>149</sup>. Ce type de récits emprunte quelques traits au conte animalier, propres aux lectures enfantines, mais sans jamais franchir la barrière symbolique de l'irréalité puisque les textes ne laissent planer aucune ambiguïté sur la véracité de leur contenu. Les comportements animaliers décrits comme « vrais » servent *in fine* à une forme d'édification morale d'autant plus efficace que, présentées ainsi, les valeurs morales perdent toute dimension sociale, et donc relative, et, du même coup, acquièrent un degré de légitimité supplémentaire par un processus de naturalisation, gage d'universalité et d'intemporalité.

Outre la question de l'intelligence des animaux, cette première partie du livre de lecture de 1911 contient quelques autres textes de vulgarisation scientifique, bien que l'introduction à la physique n'ait pas été reconduite. En revanche, la figure divine est totalement absente du livre alors que la théorie de la sélection naturelle<sup>150</sup> – à travers quelques extraits du célèbre naturaliste anglais Charles Darwin (1809-1882) et une explication scientifique de l'origine (i.e. création) de la terre<sup>151</sup> – est donnée à lire comme une évidence indiscutable. Sont également évoquées des considérations sur la symbiose de la respiration entre les végétaux et les animaux ou sur les effets avantageux du climat tropical pour la multiplicité et le « degré de perfection organique des animaux »<sup>152</sup>. De manière plus anecdotique, la nature, à travers ces diverses manifestations, est également parée d'exotisme et de beauté inspiratrice de l'art (« Beauté et utilité des plantes »), d'un sens comique (« Les kangourous »), de dangers (« Les sauterelles en Algérie »), de nostalgie heureuse (« Le jardin de mon grand-père ») ou encore parée de paysages communs de la Suisse (« Les champs et les bois au printemps »). Bref, cette partie initiale

---

<sup>146</sup> Ainsi, la découverte et le travail de l'alliage du bronze sont considérés « comme le plus puissant agent de civilisation de cette époque lointaine [l'âge du bronze] » (*Ibid.*, p. 19).

<sup>147</sup> Fort explicitement intitulé « L'intelligence des animaux », un texte est expressément consacré à cette question (*Ibid.*, pp. 80-82).

<sup>148</sup> *Ibid.*, p. 93.

<sup>149</sup> *Ibid.*, 115.

<sup>150</sup> Ainsi, à propos des forêts équatoriales et de la pression qu'exerce le milieu sur les être vivants dans leur évolution : « Cette commune tendance de la vie animale et végétale à fuir la terre s'explique aisément : les végétaux, trop pressés, grimpent après l'air et la lumière ; les animaux frugivores ou granivores grimpent après les graines et les fruits, et les carnassiers, poussés par la faim, grimpent après la proie qu'ils ne trouvent pas à terre » (*Ibid.*, p. 75).

<sup>151</sup> « Tout le monde s'accorde à admettre que, primitivement, la terre était une énorme bulle gazeuse, qui a subi un refroidissement progressif, grâce auquel ses éléments moins volatils, en se condensant à sa surface, ont formé une première écorce solide. Dès lors, cette écorce, relativement mince, n'a cessé d'avoir à subir, en dehors des effets de l'atmosphère ambiante, l'action des forces souterraines développées par la masse interne, extrêmement chaude, qu'elle enveloppe de toutes parts et qui constitue un immense réservoir de chaleur exerçant des réactions puissantes contre l'écorce terrestre » (*Ibid.*, p. 27).

<sup>152</sup> *Ibid.*, pp. 63-64, 67-68.

du livre de lecture pour les degrés supérieurs de l'école primaire genevoise renferme un ensemble de propos qui visent à faire « aimer la nature » et la faire « admirer dans tous ses domaines » par les élèves<sup>153</sup> en leur inculquant l'image d'un rapport de l'homme à la nature fait de traits principalement utilitaires mais aussi esthétiques, scientifiques et moraux.

Appartenant à la seconde partie du livre de lecture, que l'on peut aussi qualifier de « littéraire » bien qu'elle ne soit plus désignée comme telle, le cinquième chapitre intitulé « Description géographiques, voyages, industries, etc. » prolonge la conception utilitariste du rapport à la nature en l'étendant au monde. Outre que ce sont « d'autres » natures qui sont dévoilées par touches successives, l'intérêt porté aux « mœurs » des populations humaines, succédant à celles des animaux, inscrit ce chapitre dans le même ordre logique : soit une progression allant du simple au complexe, de l'inerte au vivant, de l'instinctif à l'intelligent. Le fait que ce chapitre ne suive pas directement les chapitres initiaux sur les trois règnes, puisqu'un autre, dit « historique », s'intercale entre eux, procède peut-être de l'intention d'introduire rapidement des textes à contenu fortement patriotiques<sup>154</sup>, en dépit même de la structure logique du livre. Encore que dans le chapitre « géographique », une large place soit faite aux thèmes et aux accents patriotiques. Peut-être ne s'agit-il là que d'une simple inattention ou de la seule volonté d'accorder la préséance au temps sur l'espace. Quoi qu'il en soit, ce chapitre opère une transition entre la partie « scientifique » et celle, plus proprement « littéraire » qui suit.

Les descriptions géographiques sont ordonnées selon une succession de sous-chapitres qui va de la Suisse à l'Océanie en passant par les quatre autres continents. Premier servi – patriotisme oblige –, le paysage national helvétique se résume à une seule de ses composantes : la montagne. Sur les neuf textes du sous-chapitre, sept – qui se font suite – décrivent ou se déroulent dans un paysage de montagne<sup>155</sup>. Seul un texte consacré à la ville de Genève apporte un peu d'urbanité dans ce tableau univoque ; ce qui n'empêche pas d'ailleurs que cette description de la cité accorde une place de taille au point de vue qu'elle offre sur les montagnes environnantes<sup>156</sup>. Le premier récit du chapitre, intitulé sobrement « Les Suisses », explicite les raisons de cette omniprésence de la montagne comme représentation à la fois singulière et typique du paysage national. Il s'agit d'un véritable topos culturel par lequel l'identité nationale s'enracine dans la représentation d'un territoire délimité par des frontières politiques qui sont légitimées une seconde fois en les naturalisant par la géographie physique<sup>157</sup>. Comme dans le livre

---

<sup>153</sup> *Ibid.*, p. 3.

<sup>154</sup> Dans leur préface, les auteurs eux-mêmes semblent rétablir un ordre plus logique en faisant directement suivre les « trois règnes » par « les récits géographiques » (*Ibid.*, p. 3). Pour autant, la seconde édition du livre de lecture de Mercier et Marti publiée en 1921 ne modifie en rien la succession des chapitres.

<sup>155</sup> Cf. *Ibid.*, pp. 164-176.

<sup>156</sup> Ainsi, le Mont-Blanc est cité deux fois avec l'Aiguille-Verte, le dôme blanc du Buet, les Vergys, le Brezon et, plus proche de la ville, les Voirons et le Salève (*Ibid.*, p. 162).

<sup>157</sup> François Walter montre comment à partir du XVIII<sup>e</sup> siècle la montagne, élément de géographie physique, se construit comme un paysage, soit la transformation d'un espace en un territoire, à travers le développement de trois logiques que sont l'utilitarisme, l'esthétisation et « l'idéologisation ». Si ce processus n'est pas propre à la Suisse, le discours patriotique investit la nature, et de manière privilégiée la montagne, qui devient une des composantes essentielles de l'« helvétisme » jusqu'au lendemain de la Seconde Guerre mondiale : « La culture politique helvétique obéit à des normes ruralisantes. L'idée de patrie agglomère un contenu exclusivement rural, incompatible avec la vanité du mode de vie urbain. Le sentiment patriotique s'attache à un territoire, à ses collines, à ses vallées ; il implique une intimité avec les coutumes des populations locales, avec un paysage comme avec l'esprit du peuple qui l'anime » (« La

de lecture de Dussaud et Gavard de 1871, la Confédération est décrite comme une « forteresse » qui, de par ces « murs » naturels que sont le Jura et les Alpes, jouit de la paix. Outre la naturalisation des frontières politiques par l'élément physique incontournable de la montagne, c'est l'ensemble de la population du pays qui est ramené à l'archétype du berger et du bûcheron montagnards<sup>158</sup>. Malgré leur diversité de « races » (« Gaulois », « Germain », « Latin ») et de mœurs, les Suisses sont censés y trouver le principe de leur génie national puisqu'« à force de vivre de la même vie, la vie des populations des montagnes, ces gens d'origines diverses en sont arrivés à se ressembler par biens des côtés ; ils sont montagnards, et c'est ce qui fait les Suisses »<sup>159</sup>. Bien qu'il soit brièvement rappelé que la Suisse possède également une population citadine, la représentation idéale du Suisse montagnard sert à valoriser et à inculquer une série d'attributs moraux. Ces derniers sont considérés comme étant à la fois nécessaires à la formation de l'identité nationale et constitutifs de l'ordre sociopolitique. Les Suisses sont donc définis comme « [les] hommes vigoureux, carrés », certes « un peu lourds, mais solides, courageux, persévérants et sages », ainsi qu'« industriels et habiles travailleurs »<sup>160</sup> qu'ils se doivent en conséquence aussi d'être.

Débutant par un extrait de Numa Droz, le chapitre « historique » participe de cet enracinement de l'identité dans une représentation stéréotypée du paysage patriotique dans lequel la montagne est l'élément dominant. La réduction du pays à un seul élément est efficace car elle offre l'avantage de fédérer les mentalités autour d'une représentation simple et unique de la patrie. Elle est un puissant moyen de combattre l'esprit de clocher que favorise le fédéralisme, par le dépassement de l'attachement affectif aux seules et étroites limites « de l'endroit natal ». Ce territoire national aux bornes à la fois « géographiques et politiques », chacun est désormais invité à le « parcourir ». A la dimension géographique, s'ajoute la dimension historique de la construction nationale, remplie de hauts faits, de sacrifices et de malheurs qui ensemble livrent les leçons à tirer et les valeurs à cultiver par la nation toute entière : la liberté et l'indépendance sont les biens les plus précieux de la patrie, la division affaiblit et l'union rend fort. Enfin c'est par la solidarité dans le malheur que la « patrie n'est pas un vain mot, mais qu'elle est la mère chérie de cette grande famille qui s'appelle la nation suisse »<sup>161</sup>. En revanche, les auteurs restent fidèles à leur déclaration d'intention de la préface qui précise que l'histoire-bataille « ne s'accorde guère avec les idées pacifiques qu'ils [estiment] bon d'inculquer aux enfants »<sup>162</sup>. Au demeurant, comme on le verra plus loin (cf. infra chapitre 20), l'histoire militaire et héroïque de la Suisse remplit suffisamment le manuel d'histoire utilisé parallèlement dans les classes de la division supérieure de l'école primaire genevoise.

---

montagne des Suisses. Invention et usage d'une représentation paysagère (XVIII<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècle) », *Etudes rurales*, n°121-124, janvier-décembre 1991, pp. 99-100).

<sup>158</sup> Louis Mercier et Adolphe Marti, *Livre de lecture à l'usage du degré supérieur des Ecoles primaires*, Genève, ATAR, 1911, p. 161.

<sup>159</sup> Encore que dans le long chapitre suivant, les « citadins » (touristes) en excursion dans les Alpes apparaissent comme ridicules face au montagnard qui les guide : « Il y a une harmonie entre la montagne et le montagnard ; notre guide [...] paraissait un autre homme ; il était fort, et sa force lui donnait une sorte de beauté ; il était brun, et la hâture de son teint fondait dans l'éclat de la chaude lumière qui remplissait le ciel clair et bleu ; il était calme, et sa tranquille sérénité [...] donnait à sa personne trapue et pesante quelque chose de mâle, de poétique. Les citadins au teint pâle, trop sveltes, vite hors d'haleine [...] faisaient penser à des insectes, à des larves incomplètes et rampantes » (*Ibid.*, pp. 327-328).

<sup>160</sup> *Ibid.*, p. 160.

<sup>161</sup> *Ibid.*, p. 128.

<sup>162</sup> *Ibid.*, p. 3.

La guerre n'est pas absente du livre de lecture, mais elle n'est pas suisse ou du moins la Suisse s'y distingue autrement que les armes à la main. L'accent est mis sur la mission pacificatrice et humanitaire du pays pour laquelle la neutralité et l'indépendance se révèlent être des atouts indispensables. Ainsi, il est souligné que les arbitrages entre nations prennent naissance à Genève avec l'affaire de l'« Alabama »<sup>163</sup> alors que l'horreur de la guerre est rappelée par un extrait de la bataille de Solferino décrite par Henri Dunant (1862). Horreur à laquelle succède immédiatement l'aboutissement de l'œuvre du Genevois que sont les Conventions de Genève<sup>164</sup>. Que ces événements aient une relation forte avec le canton de Genève n'est évidemment pas étranger à la publicité qui leur est faite dans le livre de lecture par les instituteurs Louis Mercier et Alphonse Marti. La petite biographie de Numa Droz, qui ferme le chapitre « historique », appuyée, à travers un homme, ce portrait incarne véritablement la Suisse neutre et indépendante dans le concert des nations puisque le texte s'étend volontiers sur l'activité diplomatique du conseiller fédéral radical.

Les deux chapitres « historique » et « géographique » opèrent une transition entre les deux principales parties, scientifique et littéraire, du livre de lecture de par le genre des textes et surtout par les contenus développés. La géographie termine la première partie consacrée aux trois règnes en y associant les hommes et le monde. De son côté, l'histoire ouvre un discours sur les valeurs et les normes sociales que développe la troisième partie du manuel. Bien que la patrie et l'identité nationale soient présentes tout au long des récits, ces deux chapitres en font leurs thèmes centraux. Pour l'essentiel, ils visent à inculquer une double légitimité à la patrie au moyen de « son » histoire (le temps) et de « sa » géographie (l'espace). Ainsi, la patrie est représentée comme le produit de deux réalités que sont une construction historique et une construction géographique ou naturelle. L'intériorisation de ces deux réalités « nationales » sert à tisser et à développer les liens qui doivent unir l'enfant, futur citoyen, avec le territoire national et les générations passées par la construction du sentiment national. Un sentiment dont un des traits fondamentaux est bien le sens du devoir à l'égard de la double conservation physique et politique de la nation qui trouve sa traduction concrète dans le territoire national et les institutions fondamentales (i.e. l'indépendance<sup>165</sup>).

Pour revenir au chapitre « géographique », le petit tour du monde par continents qu'organisent les sous-chapitres suivants le premier consacré à « La Suisse » décrit les paysages naturels en des termes esthétiques et lyriques : la vallée du Rhin est « poétique », voire « mélancolique », et les fjords norvégiens sont « pittoresques ». Des accents patriotiques se mêlent parfois à ces considérations qui, au moyen de

---

<sup>163</sup> Tiré du nom d'un des navires corsaires des Etats confédérés américains qui furent à l'origine d'un grave différent opposant les Etats-Unis et le Royaume-Uni. Celui-ci fut réglé en 1872 par le premier acte d'un nouveau tribunal arbitral international installé à Genève. Ce qui permit d'éviter la guerre entre ces deux nations.

<sup>164</sup> Cf. Louis Mercier et Adolphe Marti, *Livre de lecture à l'usage du degré supérieur des Ecoles primaires*, Genève, ATAR, 1911, pp. 144-146, 149-154.

<sup>165</sup> Il semble même que cette valeur de l'indépendance nationale prenne le pas sur celle de la défense du régime de la démocratie représentative. Ainsi, un assez long texte héroïse l'action de deux Genevois qui ont œuvré pour mettre fin à l'occupation et à l'annexion de la République de Genève par la France révolutionnaire puis napoléonienne (1798-1813). Jusque-là, il n'y a rien de particulier à signaler si ce n'est que le texte se réfère uniquement au cas du canton de Genève. Pourtant, à y regarder de plus près, on comprend vite que ces deux hommes, dont l'un, Pictet-de-Rochemont, qui joue un rôle important sur la scène diplomatique européenne lors du Congrès de Vienne (1814-1815), sont d'« anciens magistrats » de la vieille République oligarchique et qu'ils sont donc des antidémocrates convaincus (*Ibid.*, p. 142).

comparaisons avec le paysage national, sont à la défaveur de l'étranger<sup>166</sup>. A mesure que l'on s'éloigne de l'Europe, la nature et la vie des hommes se font plus insolites, curieuses, bizarres. L'exotisme joue alors à plein par la variation des couleurs, des odeurs et des bigarrures selon les régions et par l'égrenage de stéréotypes physiques et humains qui, tous ensemble, construisent une perception ethnocentrique de l'Autre et du monde.

En se focalisant sur les récits donnant une représentation de la ville, on voit très clairement se dessiner les critères qui, conjugués, fondent une grammaire culturelle pour lire le monde en termes binaires. Ainsi, au fil des textes, les villes du sud sont décrites comme somnolentes (Reggio, Messine), parfois sales (Lisbonne), mais pleines de charme alors qu'inversement, les villes du Nord sont tristes, grises mais remplies d'une activité laborieuse à la fois intense et incessante (Londres, Anvers). Certes, Constantinople est également décrite comme grouillante de monde mais ce qui la caractérise avant tout, c'est le mélange des populations exprimée par des couleurs, des visages et des vêtements qui s'entrecroisent dans ce lieu de passage entre deux continents. Or, cette foule apparaît comme désordonnée et bien différente de celle de Londres qui, tout aussi nombreuse, voire plus, est composée exclusivement de travailleurs (des « fourmis ») faisant preuve d'une discipline sociale inimaginable à Istanbul<sup>167</sup>. A l'indolence et au désordre nonchalant du Sud s'oppose le labeur et l'ordre actif du Nord.

Plus encore, l'énumération des « races » par continents achève de consacrer la supériorité d'un homme blanc moderne et sacrifiant avec enthousiasme au progrès. A l'aune d'une hiérarchie raciale des populations humaines bâtie sur le degré de civilisation prétendument atteint par chacune d'entre elles, les Chinois, et les asiatiques en général, se retrouvent seconds. La description des coutumes et des mœurs des habitants de l'Empire du milieu s'offre à la fois comme la preuve de leur « civilisation » et comme un miroir inversé de la société occidentale par l'insistance mise sur leurs pratiques sociales dont le seul critère de lecture pertinent semble être qu'ils font tout à l'inverse des Occidentaux<sup>168</sup>. Outre l'effet comique produit par cette inversion des signes dans les pratiques socioculturelles, il est concédé au peuple chinois, fait de gens « dociles, avisés, laborieux, infatigables, mais manquant d'initiative individuelle », une bonne place dans le cercle restreint des peuples civilisés. Bien que « par l'apparence extérieure du peuple, on serait en effet tenté de lui concéder ce premier rang » de civilisé, statut que les Chinois réclament eux-mêmes, il n'est cependant pas question de le leur accorder en 1911<sup>169</sup>. Au bas de l'échelle de la civilisation, on retrouve évidemment les « primitifs », toujours instinctifs et souvent nomades, figurés ici par les Indiens d'Amérique du Nord, les Aborigènes d'Australie et les Noirs d'Afrique<sup>170</sup>. A leur sujet, le choix d'extraits principalement tirés de l'œuvre de Ch. Delon imprime une vision unilatéralement dépréciatrice de leur mode de vie. Invariablement, ces extraits commencent par une

---

<sup>166</sup> Outre la dénonciation du méfait du tourisme sur l'environnement des chutes du Niagara, l'obscur G. Stiegler n'hésite pas à affirmer, par exemple, que si « le volume des chutes du Niagara est infiniment supérieur à celui de n'importe quelle cascade des Alpes », « il faut tenir compte du cadre » et que, sous cet aspect, « les cascades de la Suisse sont toutes, ou presque toutes placées dans des sites montagneux très âpres, souvent terribles, parfois au milieu des glaciers et de pics majestueux qui semblent avoir été mis là exprès pour les faire valoir ». En conclusion, il manque aux chutes du Niagara « un horizon » (*Ibid.*, p. 229).

<sup>167</sup> « A qui regarde d'en haut il semble voir la crue subite d'un grand fleuve avec ses remous, ses vagues, ses tourbillons, emportant tout sur son passage. Un simple geste du policeman en arrête cependant le cours » (*Ibid.*, p. 192).

<sup>168</sup> « Vraiment l'on n'en finirait pas de conter ces contre-parties étonnantes dans les mœurs respectives de l'Extrême-Occident et de l'Extrême-Orient » (*Ibid.*, p. 202).

<sup>169</sup> *Ibid.*, p. 202.

<sup>170</sup> *Ibid.*, pp. 210-211, 220-222, 232-233.

description physique, et plus particulièrement du faciès de ces hommes qui met l'accent sur les aspects perçus comme inquiétants de leur physionomie respective. Les propos tenus sur leurs capacités intellectuelles ou sur leurs pratiques sociales les repoussent aux limites de l'(in)humanité<sup>171</sup>. Mais ce qui, au final, est au principe de cette infériorité dans ces textes et qui vaut au « sauvage » d'être relégué au ban des peuples, c'est son incapacité au travail : il n'est qu'un « paresseux ». Le travail comme critère essentiel de distinction des types humains est éminemment manifeste dans un extrait évoquant l'île d'Haïti. Présentée comme un véritable jardin d'Eden, ses habitants – noirs – incarnent de par leur paresse une sorte de contre-modèle du « bon sauvage », pourtant cher à la littérature du XVIII<sup>e</sup> siècle :

Que de ressources inexploitées dans cette île privilégiée ! Que de richesses dans ce pays où tout le monde est pauvre ! Mais le noir exècre le travail, sa mollesse et son inertie sont incomparables. Fort heureusement pour lui, grâce à l'extraordinaire fertilité du sol, l'extrême pauvreté, ici, n'est jamais l'extrême misère. C'est principalement à l'époque des mangos [mangue] qu'on note cet amour universel du désœuvrement : le marché de la ville est désert ; les gens de la campagne sont restés chez eux ; à quoi bon marcher quelques lieues pour gagner quelques sous ? N'ont-ils pas des mangos pour se nourrir ? Couchés à l'ombre épaisse des manguiers, les noirs passent ainsi la journée entière, et la journée du lendemain, et des semaines et des mois. Il serait temps de renoncer au dicton : Travailler comme un nègre<sup>172</sup>.

Si le préjugé racial s'exprime à plein dans ces textes, il est relativement difficile de faire la part du biologique et du culturel dans ce qui constitue la nature de la cause de cette hiérarchie raciale des peuples. De manière implicite, il apparaît que le culturel et le biologique sont inextricablement mêlés pour rendre compte du niveau de civilisation atteint. Certains extraits semblent en fin de compte faire pencher la balance vers une causalité davantage culturelle que biologique. Ainsi, celui de Jules Payot décrit l'ascension sociale d'un Noir américain dans la seconde moitié du XIX<sup>e</sup> siècle. Né esclave en Virginie, ce dernier a réussi à s'élever socialement dès son enfance grâce à un labeur incessant et par l'instruction scolaire. Commencant par une carrière d'instituteur pour finir par celle de directeur d'Université, il lutte alors, mais sans violence précise-t-on, « pour adoucir les préjugés sociaux contre les noirs, préjugés si vivaces en Amérique, précise le texte, qu'on les repousse des hôtels, des wagons confortables réservés aux blancs »<sup>173</sup>. Une fois encore, les marques de la civilisation résident dans le travail et le savoir qui, ici, ne semblent pas inaccessibles aux Noirs et sont donc susceptibles de transcender les éventuels caractères biologiques de la « race ». Mais, ce dernier exemple ne remet en aucun cas en cause la supériorité des Blancs puisque cette transcendance ne peut se produire que par un processus d'acculturation à la société occidentale.

Une véritable idéologie du travail et du savoir imprègne entièrement le sixième chapitre du Mercier et Marti, chapitre qui est le plus important de tous par la taille puisqu'il compose près d'un tiers de l'ouvrage. Intitulé « Contes, récits, anecdotes morales », il est, avec les poésies, le cœur de la partie « littéraire » du livre, mais sa fonction a changé par rapport au Dussaud et Gavard et l'ajout de l'adjectif « moral »

---

<sup>171</sup> Dans ce cas, les Aborigènes se voient qualifiés d'être « les moins intelligents [de ce] qu'on appelle des hommes [sic] » (*Ibid.*, p. 233).

<sup>172</sup> *Ibid.*, p. 223.

<sup>173</sup> *Ibid.*, p. 360.



prend ici tout son sens<sup>174</sup>. S'il est davantage littéraire dans son ensemble que les précédents manuels en usage de 1871 à 1910, le livre de lecture de 1911 n'est plus une anthologie complète de la littérature. En effet, sans l'ombre d'un doute, les extraits ont d'abord été choisis en fonction de déterminations davantage idéologiques et pédagogiques que stylistiques. Non seulement le style épistolaire a disparu comme tel, mais apparaissent maintenant quelques textes tirés de la presse. Pour autant, cela ne signifie pas que les ambitions liées à l'apprentissage du style soient totalement abandonnées, au contraire. La liste sommaire des grands auteurs convoqués le prouve : Tolstoï, Voltaire, Victor Hugo, Lamartine, Anatole France, Rousseau, Maupassant, La Bruyère, etc. Néanmoins, dans ces nouveaux genres de « morceaux », ce sont désormais le message, moral, et le destinataire, l'élève, qui priment sur la formation au « style » et sur les autres considérations esthétiques liées à la langue écrite. Ce changement de finalités trouve en partie sa justification dans les contraintes pédagogiques. Comme le nouveau manuel se donne moins pour objectif de former au « goût » de la langue que d'obtenir le « bien lire » en suscitant le « plaisir » de la lecture, il en résulte que les récits ont notamment été sélectionnés pour leur « style clair et plutôt simple »<sup>175</sup>, c'est-à-dire un niveau de langage que l'on estime alors comme étant à la portée des intelligences des élèves de la fin de l'école « populaire ». Cette inflexion est d'autant plus forte qu'elle rencontre un renforcement de la contrainte idéologique qui accroît très fortement le caractère moralisateur du nouveau livre de lecture par rapport au précédent. En effet, la volonté d'inculquer un contenu s'allie au besoin plus impératif encore de le mettre au niveau de compréhension de ses destinataires. De la sorte, les nécessités idéologiques visant à faire passer un contenu puissamment normatif, ainsi que les aspirations pédagogiques tendant à une relative simplification de la langue écrite, conspirent de concert à cette relégation limitée mais effective de l'initiation des élèves à la langue littéraire.

Dans leur grande majorité, les récits mettent en scène des enfants d'un âge correspondant à celui des élèves de la fin de l'école primaire (adolescents de 11 à 15 ans environ). Ce long chapitre dessine clairement un « monde à la mesure » de l'enfant avec la double volonté de susciter l'intérêt des élèves et de permettre plus facilement leur identification avec le personnage principal plongé dans une réalité vraisemblable<sup>176</sup> ; du moins pour les garçons car les personnages féminins sont rares<sup>177</sup>. La vraisemblance des situations prend sa source exclusivement dans la mise en scène de la vie quotidienne. On pense ainsi être plus proche de l'enfant et de ses « intérêts » en le faisant penser,

---

<sup>174</sup> Le chapitre correspondant, deux fois moins volumineux dans le Dussaud et Gavard de 1871 (14% du livre), s'intitule « Anecdotes, contes et récits » (cf. Bernard Dussaud et Alexandre Gavard, *Livre de lecture à l'usage des écoles de la Suisse romande. Degré supérieur*, Lausanne, Blanc, Imer et Lebet libraires-éditeurs, 1871, p. 318).

<sup>175</sup> Cf. Louis Mercier et Adolphe Marti, *Livre de lecture à l'usage du degré supérieur des Ecoles primaires*, Genève, ATAR, 1911, pp. 3-4.

<sup>176</sup> Egle Becchi, « Le XIX<sup>e</sup> siècle », in Egle Becchi et Dominique Julia, *Histoire de l'enfance en Occident*, tome 2 : *du XVIII<sup>e</sup> siècle à nos jours*, Paris, Seuil, 1998, p. 169.

<sup>177</sup> Un seul extrait met en scène quatre jeunes filles. La fin brosse le portrait du caractère idéal de la jeune fille bien éduquée selon les normes de la civilité bourgeoise : « La bonne et douce Thérèse n'a peut-être pas les qualités brillantes de l'esprit qui distinguent quelques-unes de ses amies, mais elle possède à un haut degré toutes les qualités du cœur, et celles-là sont incomparables ! Son caractère est toujours égal, sa douceur ne se dément point, sa bonté se révèle dans toutes ses actions. A table, en promenade, en société, elle ne s'occupe que d'être agréable à ceux qui l'entourent. [...] Une si bonne fille ne peut être qu'une excellente femme », sous-entendons « épouse » (Louis Mercier et Adolphe Marti, *Livre de lecture à l'usage du degré supérieur des Ecoles primaires*, Genève, ATAR, 1911, pp. 310-311). Cet extrait met en évidence la force et la permanence de ce stéréotype très ancien de l'éducation des filles.

parler et écrire sur ses préoccupations. Une telle conception pédagogique, largement soutenue par les réformateurs de l'éducation scolaire, rejoint ici la nécessité du discours moral : la vie de tous les jours offre une multitude d'exemples, de situations concrètes qui sont, pense-t-on alors, plus à même d'édifier plus profondément les esprits enfantins<sup>178</sup>. Par le biais de cette mise en scène permanente de l'enfance et de la jeunesse dans leur quotidien, tout un discours moralisateur se déploie autour des deux valeurs cardinales que sont le travail et le mérite. Les autres valeurs morales ne sont pas pour autant oubliées. On retrouve ainsi, dans la succession des textes, la promotion de l'honnêteté, de la probité, de la modestie, de la « bonne action », la solidarité fraternelle, le dévouement, le respect de la propriété d'autrui, la persévérance, l'amour filial, etc.<sup>179</sup> ou, inversement, la dénonciation du mensonge, de l'égoïsme, de l'impatience, de la flatterie<sup>180</sup> ; et bien sûr la lutte contre l'alcoolisme, considéré comme le fléau social touchant par excellence les milieux ouvriers<sup>181</sup>, n'est pas oubliée<sup>182</sup>.

Entre le chapitre « historique » pour sa partie biographique et le chapitre des « Contes, récits, anecdotes morales », on ne compte pas moins de trente textes mettant en scène des enfants dans une situation de travail. Il est à noter que plus d'une moitié se déroulent dans le cadre scolaire. Pour autant, travail productif et travail scolaire ne s'opposent pas. Au contraire, ici encore, ils se complètent ou se succèdent. Nombre de récits évoquent le double travail demandé à l'enfant soumis à l'obligation scolaire. Ce qui pourrait apparaître de prime abord comme la source d'un conflit de loyauté, ou du moins comme une contradiction insurmontable au sein des familles populaires, entre la nécessité de faire participer les enfants à la subsistance du groupe et celle de sacrifier à la légalité de l'obligation scolaire, se trouve résolu par la capacité donnée à l'enfant d'assumer conjointement ces deux devoirs, familial et scolaire. D'ailleurs, dans les quelques cas où cela se présente, les familles sont toujours montrées comme partageant une identité de vues sur la nécessité d'une fréquentation régulière de l'école<sup>183</sup>. Ainsi, l'ambition de moralisation de l'enfant par le travail productif ou scolaire passe par une héroïsation de ces personnages enfantins :

---

<sup>178</sup> En 1916, Albert Malche, directeur de l'enseignement primaire, rappelle officiellement cette nécessité toute pédagogique qui consiste selon lui à se rapprocher des « intérêts » de l'enfant et de rendre l'enseignement du français plus « concret » : « La vie de tous les jours offre une quantité d'incidents, soulève une foule de petits problèmes moraux qui peuvent intéresser les enfants : il faut savoir les découvrir, susciter à leur propos le désir d'en parler » (*Rapport général sur l'enseignement dans les Ecoles primaires et les Ecoles secondaires rurales durant l'année 1915-1916*, Genève, 10 août 1916, AEG DIP 1985 va 5.3.73, p. 6).

<sup>179</sup> Cf. Louis Mercier et Adolphe Marti, *Livre de lecture à l'usage du degré supérieur des Ecoles primaires*, Genève, ATAR, 1911, pp. 238-241, 252-254, 256-260, 265-267, 271-272, 274-277, 290-292 et ss.

<sup>180</sup> Cf. *Ibid.*, pp. 241-242, 245-247 et ss.

<sup>181</sup> La hausse de la consommation d'alcool dans les classes populaires est avérée au cours de la seconde moitié du XIX<sup>e</sup> siècle. Elle a notamment pour cause le développement d'une offre industrielle d'alcools à bon marché (cf. Caroline Mühlematter, *Pérégrinations alcoolisées au cœur du microcosme genevois : l'alcoolisation à Genève dans le second XIX<sup>e</sup> siècle, 1840-1914*, mémoire de licence en histoire économique et sociale, Université de Genève, 1989).

<sup>182</sup> « Le père Jérôme eut été un vaillant ouvrier, reprit Mauricet, si la 'gourmandise' ne l'avait perdu. A force de s'attabler chez les marchands de vin, il y avait laissé sa force, son adresse et son esprit » (Louis Mercier et Adolphe Marti, *Livre de lecture à l'usage du degré supérieur des Ecoles primaires*, Genève, ATAR, 1911, p. 353).

<sup>183</sup> Cf. *Ibid.*, pp. 361-362.

Heureux Henri !, m'a-t-il dit. Oh ! Non, Coretti, non, tu es plus heureux que moi ; tu étudies et tu travailles tout à la fois; tu es plus utile à ton père et à ta mère, tu es plus courageux que moi et cent fois meilleur, mon cher camarade !<sup>184</sup>

Le choix d'auteurs tel que l'italien Edmondo de Amicis (1846-1908) ou encore du français G. Bruno<sup>185</sup>, auteurs de littérature enfantine à contenu moralisateur ou de livres de lecture destinés à l'école primaire, montre que les instituteurs Mercier et Marti ne font pas preuve d'originalité en la matière. Les conceptions qui sont au principe du discours moral véhiculé et déployé par leur manuel s'inscrivent dans une entreprise de moralisation de l'enfance au moyen de représentations codifiées de celle-ci qui se joue à l'échelle européenne. Il s'agit là, comme le souligne Egle Becchi, d'un « véritable *topos* culturel ». En effet, « l'enfant 'laborieux' est le héros de nombreux livres d'enfants » dans lesquels tous sont « héroïques, altruistes, vertueux jusqu'au sacrifice » et généralement soumis à « un travail épuisant »<sup>186</sup>.

Néanmoins, le travail ne saurait être totalement une fin en soi. A travers le travail, on atteint la valeur la plus cardinale de la société bourgeoise et libérale : le mérite. Un mérite, notamment sous sa forme liée à l'acquisition du savoir, qui est toujours représenté comme ce qui doit fonder les distinctions sociales plus que toute autre chose. La richesse par exemple n'est accessible que par un labeur incessant et opiniâtre alors que la chance, l'opportunisme et les réseaux de relations n'ont pas de place légitime comme éléments déterminants de l'ascension sociale de l'individu<sup>187</sup>. D'où également la mise en exergue de biographies d'hommes célèbres dont le mérite, justement, tient essentiellement à leur travail. Ouvrant une série de trois biographies, Abraham Lincoln (1809-1865), fils « d'une famille de pauvres colons », est le premier à incarner l'enfant pauvre devenu un « grand homme » par sa rigueur morale, sa ténacité, son travail et sa soif d'instruction<sup>188</sup>. Le cas du genevois David Dufour est un peu plus ambigu dans la mesure où il n'appartient pas à une famille « pauvre ». Toujours est-il que c'est sa capacité de travail, notamment scolaire, et ses « habitudes d'exactitude rigoureuse, de précision et d'ordre », transmises, nous dit-on, par l'éducation dispensée dans cette famille d'horlogers de pères en fils, qui deviennent les facteurs explicatifs de sa réussite sociale<sup>189</sup>. Enfin, le portrait du Neuchâtelois Numa Droz (1844-1899) clôt cette petite

---

<sup>184</sup> *Ibid.*, p. 297.

<sup>185</sup> De son vrai nom Augustine Fouillé, auteur du célèbre livre de lecture *Le Tour de France par deux enfants* publié en 1877 et en usage jusqu'à la Seconde Guerre mondiale dans les écoles primaires de la III<sup>e</sup> République (cf. Jacques Ozouf et Mona Ozouf, « *Le Tour de France par deux enfants*. Le petit livre rouge de la République », Pierre Nora (éd.), *Les lieux de mémoire*, tome 1 : *La République*, Paris, Gallimard, 1984, pp. 291-321).

<sup>186</sup> « Le XIX<sup>e</sup> siècle », in Egle Becchi et Dominique Julia, *Histoire de l'enfance en Occident*, tome 2 : *du XVIII<sup>e</sup> siècle à nos jours*, Paris, Seuil, 1998, p. 195.

<sup>187</sup> On le voit dans cet extrait où l'on s'adresse à un mendiant : « J'ai été aussi pauvre que vous ; mais, au lieu de mendier, je me suis fait une hotte avec un mauvais panier, et je suis allé dans les villages et les villes de province, demander non pas des aumônes, mais de vieux chiffons qu'on me donnait gratis et que je revendais à un bon prix aux marchands de papier. Au bout d'un an, je ne demandais plus pour rien mes chiffons, mais je les achetais, et j'avais en outre une charrette et un âne pour faire mon petit commerce. Cinq ans après, je possédais trente mille francs et j'épousais la fille d'un fabricant de papier, qui m'associait à sa maison de commerce, peu achalandée, il faut le dire. Mais j'étais jeune encore, j'étais actif, je savais travailler et m'imposer des privations... A l'heure qu'il est, je possède deux maisons à Paris, et j'ai cédé ma fabrique de papier à mon fils, à qui j'ai enseigné, de bonne heure, le goût du travail et le besoin de la persévérance » (Louis Mercier et Adolphe Marti, *Livre de lecture à l'usage du degré supérieur des Ecoles primaires*, Genève, ATAR, 1911, p. 321).

<sup>188</sup> *Ibid.*, pp. 146-149.

<sup>189</sup> *Ibid.*, pp. 154-155.

galerie de portraits édifiants par son plus bel exemple patriotique. Sa vie telle que décrite dans ces quelques pages, par ailleurs rédigées directement par Mercier et Marti, résume le discours moral du livre de lecture construit autour des deux valeurs, représentées comme solidaires, que sont le travail et le mérite : orphelin à six ans ; mis au travail très tôt pour participer au revenu familial ; apprenti à quatorze ans ; mû par un « goût irrésistible pour l’instruction », il s’instruit grâce à l’aide d’un pasteur ; entre dans un Institut pédagogique d’où il ressort à dix-sept ans avec son diplôme d’instituteur, enseigne quelques années avant d’entrer en politique en profitant de son poste de rédacteur de l’organe du parti radical neuchâtelais. Il est finalement élu au Conseil fédéral, la plus haute marche du pouvoir national, à vingt-neuf ans seulement ! Si cette ascension politique fulgurante est présentée comme le produit conjugué du labeur et de l’instruction, ni l’un ni l’autre ne sont vécus comme des contraintes sociales mais comme des bienfaits et des nécessités d’ordre anthropologique. En outre, le travail n’a pas forcément un caractère inéluctablement rédhibitoire. Le contraire est même admis puisqu’il est précisé à propos de Numa Droz que « le travail fut, dès sa jeunesse, la joie de sa vie »<sup>190</sup>.

Le labeur et a fortiori l’instruction peuvent ainsi être sources de plaisir pour soi en plus des avantages sociaux qu’ils procurent. Erigés en véritables archétypes du mérite social grâce au travail et à l’acquisition du savoir, ces portraits d’hommes admirables créent un jeu de miroir avec les élèves à qui l’ont demandé de lire, de travailler, d’apprendre ces textes. Hormis le rapprochement immédiat que l’on fait entre les destins d’un Lincoln et d’un Droz, ce sont leurs origines sociales très modestes qui sont leur dénominateur commun à tous. Ainsi, on espère susciter une identification plausible chez des élèves qui ont une origine sociale identique en produisant un effet de parenté. En même temps, le destin exceptionnel de ces individus opère un éloignement qui se révèle être tout aussi indispensable pour fixer un modèle de comportement par son incarnation dans une figure idéale, celle-ci offrant le support essentiel au processus identificatoire souhaité. Sans doute, la plupart des élèves savent pertinemment qu’ils ne deviendront pas président de la Confédération à l’instar d’un Numa Droz, à la fois si proche de leur condition à leur âge puis si éloigné de celle-ci dans sa vie adulte, mais ce qui est présenté comme les clefs de ces parcours de vie particulier – le travail et l’instruction – demeurent *in fine* les ressorts moraux d’une vie meilleure et de la considération sociale. Cependant, de telles stratégies discursives à des fins de conformation morale des enfants des classes populaires reposent à l’évidence sur une certaine connaissance de la part des auteurs des conditions de vie des enfants de ces classes fréquentant celles de l’école « populaire ».

Au fil des récits, on retrouve aussi toute la palette des activités par lesquelles l’enfant apporte sa contribution au labeur de sa famille. Relativement fréquent avant la Première Guerre mondiale et cause d’absentéisme scolaire<sup>191</sup>, le remplacement du parent disparu par l’enfant, le garçon pour le père et la fille pour la mère, et l’aide apportée aux parents tant pour le travail domestique que pour le travail productif sont largement évoqués<sup>192</sup>. Dans le manuel de Mercier et Marti, il n’y a aucune déclaration de principe à l’encontre de cette solidarité familiale qui fait que les plus jeunes, par leur participation au travail productif ou domestique, aident leurs aînés pour conjurer au mieux les difficultés de la vie quotidienne. De même, aucun récit ne s’aventure à mettre en opposition travail

---

<sup>190</sup> *Ibid.*, p. 157.

<sup>191</sup> Cf. *infra* partie II.

<sup>192</sup> Cf. Louis Mercier et Adolphe Marti, *Livre de lecture à l’usage du degré supérieur des Ecoles primaires*, Genève, ATAR, 1911, pp. 256, 260-261, 271.

productif ou domestique et travail scolaire, c'est bien plutôt la capacité de les mener de front qui semble être l'apanage des petits héros et définit le rapport fondamental au travail que devrait intérioriser les enfants des classes populaires.

Si une véritable idéologie du travail et du mérite imprègne le livre de lecture de 1911, et, par extension, l'ensemble de la culture scolaire de l'école primaire, le travail scolaire, plus que le travail productif ou domestique, occupe la première place. De prime abord, la place importante ménagée à l'école est logique puisque que les personnages de ces récits sont en règle générale des enfants en âge d'être astreints à l'école obligatoire, une fréquentation de l'école qui constitue bel et bien une des activités principales de l'individu dans cette partie de son cycle de vie à Genève où, depuis le milieu du XIX<sup>e</sup> siècle, 80% des enfants du canton sont scolarisés. Quand différents types de travail coexistent dans un même récit, le travail scolaire s'assure une primauté relative car il est toujours présenté comme un préalable nécessaire au travail productif<sup>193</sup>. De cette manière, la culture scolaire donne une représentation socialement génératrice du travail qu'elle exige des élèves. Ainsi, on apprend au détour d'une page que c'est à l'école, alors qu'il n'a pas plus de dix ans, que l'homme de lettres romand Edouard Rod (1857-1910) a découvert que, parmi « les grandes lois du monde », le « travail [lui] est apparu comme la plus agréables des récréations »<sup>194</sup>. Parallèlement, c'est toujours à l'école que l'homme apprend cette autre vertu et récompense du travail qu'est le mérite. Elevant le travail et le mérite au rang de valeurs universelles interdépendantes et se targuant de les inculquer plus précocement et plus efficacement que toute autre institution, le système d'enseignement genevois sécrète et diffuse via la culture scolaire, dont le livre de lecture de 1911 est un instrument de poids, sa propre légitimité sociale à Genève en ce début de XX<sup>e</sup> siècle.

Tout un univers scolaire se déploie donc à travers les récits mettant en scène l'école et les écoliers. Ces textes prennent soin de représenter les activités et les finalités scolaires dans un discours qui veille à les valoriser symboliquement et à leur donner une portée pratique. Ainsi, apprendre la grammaire est à la fois intéressant sur le moment et fort utile socialement à l'avenir pour la vie d'adulte<sup>195</sup>. Le portrait de l'écolier-type est celui d'un garçon de 12 à 13 ans environ, d'origine modeste qui, sans génie particulier mais doté d'une raison propre et de l'instruction de l'école « populaire », notamment dans ses aspects civiques, est le modèle du citoyen-soldat en devenir pour participer au régime démocratique et le défendre à l'occasion<sup>196</sup>. En tant que lieu, l'école est représentée comme un endroit familier que l'on quitte puis que l'on retrouve avec une joie, parfois mêlée d'appréhension, lors de la rentrée des classes<sup>197</sup>. Mais cette dualité des sentiments n'est-elle pas la preuve de l'importance et du crédit social de l'école déposés dans l'esprit de chacun ? Pourtant, c'est dans la sanction que l'école primaire se donne la plus forte et la plus flagrante justification d'elle-même et de son rôle social. En effet, dans un assez long texte consacré à la « retenue du jeudi », la sanction scolaire par

---

<sup>193</sup> « Je suis resté depuis ce jour-là un bon écolier, j'ai eu tous les ans des prix à l'école, et la science que j'y ai apprise m'a aidé par la suite à réussir dans mes affaires », évoque un homme en tirant la leçon que lui a donnée sa sœur aînée, remplaçant depuis peu sa mère décédée, suite à son premier bon bulletin scolaire (*Ibid.*, p. 262).

<sup>194</sup> *Ibid.*, p. 285.

<sup>195</sup> *Ibid.*, p. 283.

<sup>196</sup> « Demain, il présentera à la toise un corps solide et musclé, un esprit net et franc, un jugement libre et hardi, qui ne relève de personne. Il deviendra un citoyen ayant son mot à dire et sa quote-part à donner [impôts] » (*Ibid.*, p. 287).

<sup>197</sup> *Ibid.*, p. 288.

excellence, les traits de la forme et de la culture scolaires se donnent véritablement à voir, et même à apprendre, aux élèves.

Dans ce récit, un garçon, d'un âge équivalent à celui des élèves de la fin de l'école primaire genevoise, narre de quelle façon il se voit infliger une retenue du jeudi, soit cinq heures de présence et de travail un jour sans école, pour avoir manqué plus d'une fois à ses travaux en classe et à ses leçons. Bien que l'instituteur lui témoigne de la compassion, doublée d'une certaine tendresse toute paternelle, le discours moral de légitimation de la peine tenu par le maître se refuse à toute prise en compte de rapports personnels : la relation scolaire est toujours objectivée<sup>198</sup>. A cette première marque forte de la forme scolaire s'en ajoute une seconde, particulièrement soulignée dans ce cas, qui est l'enfermement ou la clôture d'avec l'extérieur que suppose la fréquentation de l'école<sup>199</sup>. Enfin, la phrase qui est au principe de la punition – « Fais ce que tu fais ! » –, et qui sert de clef de lecture à l'élève pour comprendre le sens de sa retenue, résume, assurément, la nécessité de faire le travail au moment où il faut le faire. Or, cette imposition de fortes contraintes physiques et mentales par l'école ne s'opère pas sans provoquer certaines souffrances pour l'élève, que le récit ne cherche d'ailleurs nullement à dissimuler, d'autant plus qu'elles sont accentuées par la dimension punitive de la situation. Cependant, ces souffrances constituent autant d'épreuves pour l'élève qui trouve leur sens dans la réparation du tort, l'estime de soi retrouvée et l'intériorisation d'une morale sociale raisonnable. Ainsi, après avoir constaté que l'élève puni a bien fait son travail du matin et qu'il a accepté la punition de « bon cœur », l'instituteur, s'adressant au garçon « comme [à] un homme », lui propose de le laisser libre du choix de revenir ou non l'après-midi pour terminer sa « peine ». L'élève ayant décidé d'accomplir sa « punition jusqu'au bout », l'enseignant peut se laisser aller à cette exaltation sentimentale :

– Embrasse-moi, mon garçon, s'écria-t-il, avec des yeux rayonnants de plaisir. Sac à papier ! Que tu viens de me rendre heureux ! Voilà qui est honnêtement décidé et vaillamment répondu. On me nommerait tout d'un coup inspecteur, que je ne serais pas si content. Foi d'honnête homme, je ne serais pas moitié si content<sup>200</sup>.

Comprises ainsi, la forme et la culture scolaires ne procèdent pas d'un projet mutilateur des consciences mais bien plutôt d'un projet émancipateur parce que tourné vers un but moral et social essentiel qui est d'élever chaque enfant à devenir le meilleur des hommes dans la limite de ses facultés et en accord avec l'ordre sociopolitique.

Au cœur du livre de lecture de 1911, un discours à vocation méritocratique prend pour objet l'institution scolaire elle-même avec pour claire intention de la légitimer. Dans cette œuvre d'autolégitimation, la culture scolaire détient une place essentielle en donnant la caution idéologique de la forme scolaire. Ainsi, culture et forme scolaires se soutiennent et se rendent mutuellement nécessaires, comme les deux faces d'une même pièce, dans la double tâche d'instruction et d'éducation des enfants des masses afin de leur donner un savoir de base et une conformation morale, jugés indispensables

---

<sup>198</sup> « - Pauvre petit ! me dit-il en me posant doucement la main sur l'épaule avant de refermer la porte sur moi, tu me trouves peut-être bien sévère et bien dur en ce moment ; c'est parce que ton cœur est gonflé de chagrin et peut-être d'amertume. Quand tu seras plus calme, tu réfléchiras et tu comprendras que tu ne dois pas m'en vouloir ; car moi, ce n'est pas parce que je t'en veux que je te prive de tes plaisirs » (*Ibid.*, p. 306).

<sup>199</sup> L'instituteur rappelle à l'élève qu'il doit revenir pour l'après-midi pour qu'il le remette « sous clef » (*Ibid.*, p. 309).

<sup>200</sup> *Ibid.*, pp. 307, 309.

socialement. A un moment où, à Genève, la bataille pour la scolarisation de tous les enfants sans exception fait l'objet d'un consensus politique et social très fort et qu'elle est en train d'être définitivement gagnée par les autorités<sup>201</sup>, les valeurs fondamentales du travail et du mérite constituent alors autant les moyens que les buts du procès scolaire. C'est donc sans surprise que ce chapitre six se termine sur une lettre du romancier Emile Zola (1840-1902) sobrement intitulée « Le travail » et qui en fait une vibrante l'apologie :

Vous me demandez pour votre fils aîné Jacques, dont vous aller fêter la dix-septième année, et pour ses trois cadets, Pierre, Jean et Paul, une lettre dans laquelle je leur dise où sont, selon moi, pour l'homme d'action, les sources de joie de la vie, et quelle est ma conception de la beauté morale.

Je ne puis que répéter ce que j'ai souvent écrit : J'ai mis toute ma vie dans le travail et je m'en suis bien trouvé. C'est le travail, c'est la pensée de mon œuvre, de mon devoir à accomplir, qui m'a toujours tenu debout. C'est par le travail que j'ai connu toutes mes joies, et je crois bien que, si je vau quelque chose aujourd'hui, c'est grâce uniquement au travail. C'est par lui que se feront la vérité et la justice, et l'homme lui doit tout : son intelligence et sa vertu.

Je souhaite à vos fils d'être simplement des travailleurs, certains qu'ils seront ainsi en marche vers toutes les joies et toutes les beautés<sup>202</sup>.

Quelques pages plus loin, Cendrillon elle-même est embrigadée dans cette idéologie du travail qui, pour une fois, s'adresse aux filles en l'occurrence<sup>203</sup>.

Reprenant la structure du premier livre de lecture de 1871, le dernier chapitre est consacré aux poésies. Son importance quantitative (un peu moins de 15% de l'ouvrage) n'ajoute cependant rien de très différent aux chapitres précédents sur le plan du contenu. La nature comme paysage, les animaux, l'enfant et la patrie sont les thèmes dominants développés par les poésies ou les fables de l'inévitable La Fontaine. Seul le dernier sous-chapitre consacré à « la patrie » contredit quelque peu l'ensemble du discours patriotique du livre en versant dans le culte du terroir par la présence accordée à la « terre natale » et aux éléments à la fois naturels et historiques constitutifs de la « petite patrie »<sup>204</sup> (le canton de Genève) sur ceux de la nation suisse<sup>205</sup>. En dehors de cet accent local rivalisant avec l'identité nationale, le chapitre participe du discours général. La poésie est toujours utilisée pour ancrer au moyen de l'émotion les valeurs promues par le livre de lecture parce que ce genre littéraire est considéré comme étant le plus propre à exprimer et à suggérer les sentiments<sup>206</sup>.

Au sortir de la Première Guerre mondiale, le livre de lecture de Mercier et Marti pour la division supérieure de l'école primaire genevoise est encore une fois révisé et une nouvelle édition est publiée en 1921. Si cette révision ne modifie pas fondamentalement l'économie générale et le contenu du manuel, elle comporte

---

<sup>201</sup> Cf. partie II, conclusion.

<sup>202</sup> Louis Mercier et Adolphe Marti, *Livre de lecture à l'usage du degré supérieur des Ecoles primaires*, Genève, ATAR, 1911, pp. 376-377.

<sup>203</sup> Cf. *Ibid.*, p. 384.

<sup>204</sup> Cf. Jean-François Chanet, *L'Ecole républicaine et les petites patries*, Paris, Aubier 1996.

<sup>205</sup> A l'instar d'une poésie chantant les événements dits de « l'Escalade » du 12 décembre 1602 ; date qui était commémorée à l'égal d'une fête « nationale » dans la République sous l'Ancien Régime et placée avant celle consacrée à 1291, année de fondation traditionnelle de la Confédération helvétique (cf. Louis Mercier et Adolphe Marti, *Livre de lecture à l'usage du degré supérieur des Ecoles primaires*, Genève, ATAR, 1911, pp. 434-436).

<sup>206</sup> Cf. *Manuels de lecture (projet de M. Marti) observations de MM. Les inspecteurs*, Genève, 1908, AEG DIP 1985 va 5.3.28

cependant quelques aménagements notables. D'abord, le nombre total de pages est réduit de 5%. Ensuite, cette réduction se fait principalement aux dépens des deux plus importants chapitres composant la partie « littéraire », les « Contes, récits, anecdotes morales » et les « Poésies »<sup>207</sup>.

Les trois premiers chapitres n'ont effectivement subi que des modifications superficielles, certains textes étant remplacés par d'autres de nature similaire. Ainsi, les récits établissant un rapport de domination et d'exploitation de type industriel de l'homme sur la nature et ses ressources sont intégralement conservés. Il en est de même pour tous ceux qui portent sur l'inégalité des races et des civilisations<sup>208</sup>, bâtissent l'identité nationale sur la double légitimité géographique et historique du territoire national, dessinent une grammaire exotique et binaire du monde<sup>209</sup> et véhiculent des préceptes moraux. Quand des modifications ont été apportées, elles restent légères et, surtout, elles n'altèrent guère le sens du propos de l'édition précédente<sup>210</sup>. Parfois, elles le renforcent encore comme dans le cas de la valorisation de la neutralité suisse à travers le rôle charitable que le pays a su assumer pour soulager les souffrances physiques et morales des belligérants de la Première Guerre mondiale<sup>211</sup>. Ce renforcement concrétise un des principes orientant la révision du livre de lecture sur le développement des « sentiments de solidarité humaine et de la vie sociale »<sup>212</sup>, une aspiration qui n'est pas étrangère au souffle pacifiste et à la volonté de renouveau de la fraternité humaine qui se répand au lendemain du massacre de la Grande Guerre.

En revanche, l'idéologie du travail et du mérite si prégnante dans la première édition subit une certaine érosion en 1921. Si ces deux valeurs ne disparaissent pas du discours moral général<sup>213</sup>, elles sortent néanmoins amoindries de la révision opérée. Ce recul significatif passe notamment par une très nette réduction du nombre de textes relatifs au travail dans une situation scolaire (de 17 à 5 !). Tout semble indiquer que l'institution scolaire a gagné suffisamment en stabilité structurelle et en crédit social en ce début des

---

<sup>207</sup> Louis Mercier et Adolphe Marti, *Livre de lecture à l'usage du degré supérieur des Ecoles primaires*, Genève, ATAR, 1921, p. 4.

<sup>208</sup> En revanche, l'édition d'un nouveau livre de lecture pour le degré intermédiaire de l'école primaire genevoise en 1929 (« *J'aime lire* ». *Livre de lecture destiné à la 4<sup>ème</sup> année de l'école primaire du canton de Genève*, Genève, DIP, 1929) expurge de son contenu les propos sur l'inégalité des races humaines qui inaugurent les premières pages du manuel précédent (cf. Alexandre Gavard, *Livre de lecture à l'usage des écoles primaires de la Suisse romande. Degré intermédiaire*, Genève, C.-E. Alioth, 1893, pp. 1-2). Si les théories raciales peuvent apparaître comme dérangeantes à certains dans l'Entre-deux-guerres, elles ne constituent pourtant pas un motif suffisant pour imposer une révision du contenu du livre de lecture pour le degré supérieur de l'école primaire à Genève. En tout état de cause, l'inégalité des races conserve à cette époque le statut d'opinion admise et équivalente à d'autres.

<sup>209</sup> Ainsi, les récits sur Reggio ou Lisbonne sont remplacés par d'autres portant sur des villes extra-européennes tels que Ispahan, Manille, Tanger, mais l'indolence, le désordre et la bigarrure du Sud ou de l'Orient perdurent (cf. Louis Mercier et Adolphe Marti, *Livre de lecture à l'usage du degré supérieur des Ecoles primaires*, Genève, ATAR, 1921, pp. 207-210 ; 215-217).

<sup>210</sup> Par exemple, dans le premier chapitre sur le « règne minéral », après l'extraction de l'or et de la houille est ajouté un texte intitulé « Une mine de diamants à Kimberley ». Dans le chapitre suivant sur le « règne végétal », « La culture du riz en Chine » rejoint les cultures du coton, du cacao, etc. (Louis Mercier et Adolphe Marti, *Livre de lecture à l'usage du degré supérieur des Ecoles primaires*, Genève, ATAR, 1921, pp. 29-30 ; 41-42).

<sup>211</sup> Le premier extrait est tiré d'un ouvrage de l'Américaine Marie Butts qui, à partir de la fin des années 1920, entame une longue carrière de secrétaire générale du Bureau International de l'Éducation (BIE). Il est intitulé « L'agence des prisonniers de guerre ». Le second est consacré à l'épisode de l'arrivée de « réfugiés belges » en Suisse (*Ibid.*, pp. 159-162).

<sup>212</sup> *Ibid.*, p. 4.

<sup>213</sup> Il y notamment un long récit, sobrement intitulé « Le tapis », qui sous la forme d'une parabole fait l'apologie de l'utilité et de la joie d'avoir appris un métier et de l'exercer par son travail (*Ibid.*, pp. 246-251).



années 1920 pour se passer de tenir un discours d'autolégitimation fort. De manière générale, il apparaît que les modifications faites renvoient à des options d'ordre pédagogique comme le suggère la préface en faisant allusion au rôle d'expert tenu par Albert Malche, directeur de l'enseignement primaire et professeur de pédagogie à la faculté des Lettres de l'Université de Genève, lors de la procédure de révision du livre de lecture<sup>214</sup>. La connaissance des opinions de ce dernier sur l'enseignement aide à comprendre les intentions pédagogiques qui sont au principe de ces modifications dans cette époque où les idées de l'Éducation nouvelle connaissent un engouement certain à Genève, notamment parmi les enseignants primaire<sup>215</sup>.

Considérant que « la leçon de choses est, avec la langue maternelle, la clef de vôûte de l'école primaire »<sup>216</sup>, le directeur de l'enseignement primaire, qui est acquis aux idées de l'Éducation nouvelle et proche de l'Institut Jean-Jacques Rousseau fondé en 1912 par Edouard Claparède, s'évertue depuis déjà quelques années à promouvoir une « amélioration » de l'enseignement du français à l'école primaire. Pour y parvenir, il cherche à agir d'abord sur les méthodes et ensuite sur les contenus. Il prône le recours aussi bien aux méthodes dites « intuitives » qu'à celles dites « actives » ; toutes devant servir à « combattre l'abstraction, l'intellectualisme » dans l'étude, « pour la mettre à la portée de l'enfant »<sup>217</sup>. Sur les contenus, la lecture lui apparaît comme cruciale pour l'apprentissage de la langue française puisque sa pratique fréquente « devrait doter les élèves d'un vocabulaire et d'une syntaxe pour ainsi dire automatiques ; et la grammaire fournirait la raison de ces usages, leur justification, préciserait leur nuances »<sup>218</sup>. Inversement, il condamne les pratiques des enseignants qui font trop souvent « lire pour lire, trop vite sans intonation, sans véritable compréhension »<sup>219</sup>. Mais qu'on ne se méprenne pas sur le sens de ces attaques contre « l'intellectualisme » ou « l'abstraction ». La dénonciation du caractère scolastique<sup>220</sup> de l'école primaire n'a pas pour but d'affaiblir le niveau de connaissances des élèves. C'est même tout le contraire qui est visé. Elle a principalement pour objectif d'améliorer l'efficacité de l'école tant sur le plan de l'instruction que sur celui de l'éducation scolaire des élèves. Ainsi, ce qui est clairement revendiqué ici par le directeur de l'enseignement primaire, c'est l'élévation du niveau scolaire moyen. En même temps, être partisan de l'« école active » comme Albert Malche n'empêche pas de cultiver le « respect » des méthodes traditionnelles de l'enseignement et plus particulièrement les vertus de la mémorisation. À travers les reproches adressés qu'il adresse au corps enseignant primaire sur sa pratique professionnelle, on comprend que pour lui, au point de vue pédagogique, le rôle de la lecture ne se limite pas à l'apprentissage de la maîtrise de la langue française. Elle est aussi, notamment grâce à la pratique de la « lecture expliquée », un moyen de développer à la fois le raisonnement, en initiant aux catégories d'analyse de « l'interprétation

---

<sup>214</sup> *Ibid.*, p. 4.

<sup>215</sup> Cf. supra Partie IV, chapitre 15.

<sup>216</sup> Albert Malche, directeur de l'enseignement primaire, *Rapport général sur l'enseignement dans les Ecoles primaires et les Ecoles secondaires rurales durant l'année 1915-1916*, Genève, 10 août 1916, AEG DIP 1985 va 5.3.73, p. 8.

<sup>217</sup> *Ibid.*, p. 8.

<sup>218</sup> *Ibid.*, p. 9.

<sup>219</sup> *Ibid.*, p. 6.

<sup>220</sup> Au sens de son caractère décadent sous le coup d'un formalisme creux, d'une logomachie vide et d'un traditionalisme éculé.

littéraire », et au débat d'« opinions contradictoires » ainsi qu'à l'intériorisation des valeurs de l'éducation morale<sup>221</sup>.

Ces considérations émanant d'un haut responsable scolaire montrent bien en quoi le livre de lecture occupe alors une place cruciale parmi les moyens d'enseignement puisqu'il se trouve au minimum au croisement de trois types de leçons appartenant à la discipline du français. La place dans la « leçon de choses » a nettement diminué, sans pour autant disparaître, au profit de l'usage d'autres manuels plus spécifiques sur les sciences<sup>222</sup>. C'est désormais par l'étude de la langue, de « la lecture expliquée » et surtout de « la composition » (ou « rédaction »), enseignement phare de la scolarité primaire dont la maîtrise par l'élève atteste de la réussite même de cette scolarité parce qu'à elle seule elle « permet de juger le degré de développement de l'enfant »<sup>223</sup>, que le livre de lecture demeure en importance, pratique et symbolique, le premier des manuels scolaires. Le « bien écrire » comme le « bien parler »<sup>224</sup> mais aussi désormais le « bien penser », le bien « observer » en 1911 et l'« éducation du caractère » des élèves de l'école « populaire » genevoise semblent reposer sur ses épaules de papier imprimé. Autrement dit, la révision de 1921 poursuit l'évolution déjà observée lors du remplacement du Dussaud et Gavard par le Mercier et Marti, à savoir que le livre de lecture se détache du genre de la petite encyclopédie pour devenir plus spécifique à l'enseignement de la langue alors que son contenu fait la part toujours plus belle aux textes littéraires. Une double évolution due pour l'essentiel à une progression de la différenciation des savoirs et des disciplines scolaires, à laquelle répond favorablement l'investissement de l'Etat dans les moyens d'enseignement de la scolarité obligatoire, qui est étroitement liée à l'exigence manifestée d'une élévation relative du niveau scolaire moyen des élèves de l'école « populaire », une élévation soutenue par les réformateurs de l'éducation scolaire qui commencent à investir les rangs de la hiérarchie de l'école primaire.

#### *La littérisation complète du livre de lecture (1940-1970)*

Comme à chaque fois, c'est le prochain épuisement de l'édition du manuel scolaire en usage qui déclenche sa révision. En ce temps où la guerre semble se rapprocher

---

<sup>221</sup> Albert Malche, directeur de l'enseignement primaire, *Rapport général sur l'enseignement dans les Ecoles primaires et les Ecoles secondaires rurales durant l'année 1915-1916*, Genève, 10 août 1916, AEG DIP 1985 va 5.3.73, p. 6.

<sup>222</sup> Dans la division supérieure de l'école primaire genevoise, on utilise notamment à cette époque le Jean Dutilleul et Ernest Ramé, *Les sciences physiques et naturelles : avec leur application à l'agriculture, à l'industrie, à l'hygiène et à l'économie domestique*, Lausanne, Payot, 1908, 280 p.

<sup>223</sup> UIPG, *Procès-verbaux des assemblées*, Genève, 28 mai 1914, CRIÉE Fonds UIPG n° 7626/2, p. 148.

<sup>224</sup> Toujours en 1916, Albert Malche déclenche au sein du DIP une campagne pour que l'effort dans l'enseignement de la langue française soit « porté sur le français parlé », qu'il estime avoir été « trop négligé jusqu'ici ». Il demande notamment que, dans cette école primaire dans laquelle « on parle mal, et cela d'une manière générale » tant chez les élèves que chez les enseignants, déclare-t-il, « les termes impropres ou même l'argot qu'on y entend encore » soient rigoureusement proscrits. Il donne ainsi l'exemple d'une série de termes ou d'expressions alors en usage : « embêter, flemmard, pirate, brotter ses tâches, voyons voire [...] ; J'y sais mieux que lui ; pour pas qu'i vienne ; que tu te voyes, soyes, etc. ; j'en ai des comme ça ; c'te fois » (Albert Malche, directeur de l'enseignement primaire, *Rapport général sur l'enseignement dans les Ecoles primaires et les Ecoles secondaires rurales durant l'année 1915-1916*, Genève, 10 août 1916, AEG DIP 1985 va 5.3.73, p. 9). Il s'ensuit de fortes recommandations adressées au corps enseignant primaire qui mettent l'accent sur le « bien parler » à l'école primaire (Albert Malche, « Circulaire adressée à Messieurs les maîtres et Mesdames les maîtresses des Ecoles primaires et de la classe complémentaire », Genève, le 29 décembre 1916, AEG DIP 5.3.73 ; William Rosier, conseiller d'Etat DUP Genève, « Circulaire à MM. Les membres du corps enseignant primaire », Genève, novembre 1916, AEG DIP 5.3.73). A la même époque, on trouve une page de conseil dans les livrets scolaires témoignant des mêmes préoccupations.

inéluçtablement, les idées patriotiques connaissent un très net regain de faveur. Apprenant en 1936 que d'ici la fin de l'année scolaire suivante le livre de lecture de Mercier et Marti, édition 1921, sera épuisé, Albert Atzenwiler, ancien instituteur devenu directeur de l'enseignement primaire en 1927 lorsqu'Albert Malche devient conseiller d'Etat chargé du DIP, décide de lancer la procédure. La voie du concours semble désormais exclue dans la mesure où depuis la fin des années 1920<sup>225</sup> le Département de l'Instruction publique a pris la « décision d'éditer lui-même les ouvrages dont il a besoin pour les écoles » ; cela autant par souci d'économie, suite aux difficultés budgétaires récurrentes que connaît l'Etat cantonal pendant l'Entre-deux-guerres, que pour avoir les mains entièrement libres<sup>226</sup>. En effet, mêmes modiques, les droits d'auteur renchérisent d'autant le coût d'un manuel tiré à plusieurs milliers d'exemplaires et l'accord des auteurs est à chaque fois nécessaire<sup>227</sup>. A la fin de 1936, une commission interne au DIP est donc nommée avec pour mandat d'élaborer un nouveau livre de lecture « en deux volumes, l'un destiné au 5<sup>e</sup> degré, l'autre au 6<sup>e</sup> »<sup>228</sup> en remplacement du Mercier et Marti<sup>229</sup>. La commission formée de quatorze membres est présidée par Albert Atzenwiler lui-même. Elle comprend trois directeurs ou inspecteurs d'écoles primaires, le secrétaire de l'enseignement primaire et huit instituteurs et institutrices. Tous sont ou ont été des enseignants primaires sauf un, François Ruchon (1897-1953)<sup>230</sup>, écrivain, historien et professeur de français au Collège de Genève, qui représente l'enseignement secondaire, afin d'assurer une certaine cohérence des programmes entre les enseignements primaires et secondaires. Il est à noter qu'il n'y a plus de représentant de l'université dans la commission. Majoritaires, les enseignants primaires sont issus pour

---

<sup>225</sup> Albert Atzenwiler, directeur de l'enseignement primaire, à Paul Lachenal, conseiller d'Etat DIP, Genève, 16 mars 1936, AEG DIP 1985 va 5.3.378.

<sup>226</sup> G. Amoudruz, directeur du Service des fournitures scolaires, milite au sein du DIP pour que l'on cesse définitivement d'avoir recours à des auteurs pour le livre de lecture. En effet, avec ce système, la garantie des droits d'auteur et de l'éditeur (selon le contrat passé entre les auteurs et l'éditeur) bloque toute réimpression ou réédition sans l'accord des dits auteurs et éditeurs. On apprend ainsi qu'en 1911, Louis Mercier et Adolphe Marti ont touché 0,70 francs suisses par exemplaire pour un coût total de 1,80 francs l'unité, soit une coquette somme de 3'500 francs chacun correspondant à un peu plus d'une année de salaire d'un régent ! En 1921, une nouvelle négociation a donc eu lieu sur le montant des droits d'auteur. Celle-ci a, semble-t-il, laissé de mauvais souvenirs à une époque de forte inflation au sortir de la Première Guerre mondiale et de difficultés budgétaires pour l'Etat cantonal, alors même que les prétentions financières de Mercier et Marti, à la lumière de l'effet du renchérissement, restent inférieures à celles de 1911 (G. Amoudruz, directeur, Rapport du Service des Fournitures scolaires relatifs au Livre de lecture Mercier et Marti, Genève, 24 mars 1936, AEG DIP 1985 va 5.3.378).

<sup>227</sup> Chaque édition du livre de lecture Mercier et Marti a été tirée à 10'000 exemplaires (G. Amoudruz, directeur, Rapport du Service des Fournitures scolaires relatifs au Livre de lecture Mercier et Marti, Genève, 24 mars 1936, AEG DIP 1985 va 5.3.378).

<sup>228</sup> *Fleurs coupées. Choix de textes littéraires pour le 5<sup>e</sup> degré de l'école primaire*, Genève, DIP, 1940, p. 3.

<sup>229</sup> De fait, l'usage du *Livre de lecture à l'usage du degré supérieur des Ecoles primaires* de 1921 ne disparaît pas du jour au lendemain. En effet, on le retrouve encore officiellement désigné comme manuel de lecture pour les 7<sup>e</sup> années primaires à la fin des années 1940 et il ne disparaît totalement des listes du DIP qu'au début des années 1950 (cf. « Table des manuels pour l'année 1948-1949 », AEG DIP va 1988 22.16.28 ; cf. *Plan d'études de l'enseignement primaire* [complément pour les 7<sup>e</sup>, 8<sup>e</sup> et 9<sup>e</sup> années], Genève, DIP, 1951).

<sup>230</sup> Fils d'un père savoyard contremaître serrurier, et d'une mère vaudoise, François Ruchon fait des études au Collège puis à la faculté des Lettres de l'Université de Genève où il obtient le grade de docteur ès Lettres en 1924. Franc-maçon, il est un des fondateurs avec Albert Malche de la Jeunesse Radicale Progressiste en 1918 et, après avoir été vice-président du parti radical genevois dès 1943, il tient les rênes du *Genevois*, organe du parti radical, de 1945 jusqu'à sa mort en 1953. D'abord centrée sur l'analyse des œuvres littéraires, son activité d'homme de Lettres s'oriente ensuite vers l'histoire genevoise. Les quinze dernières années de sa vie sont notamment consacrées à écrire une *Histoire politique de Genève, 1813-1907* en deux volumes, publiée peu après sa mort.

partie des instances syndicales du corps professionnel (Syndicat chrétien et national de l'enseignement officiel et Union des Instituteurs primaires genevois) à l'instar de Charles Ducommun et François Tissot. Quant à la méthode décidée pour le choix des textes devant composer le livre, elle est simple. Les textes et extraits proposés par les membres sont soumis à la lecture des autres membres qui leur attribuent une note. Ensuite, ils sont définitivement sélectionnés en séance plénière<sup>231</sup>.

Après plus de deux ans de travail, le premier volume du nouveau livre de lecture, destiné aux élèves de 5<sup>e</sup> primaire, n'est toujours pas achevé, alors que son besoin devient pressant<sup>232</sup>. Comme on espère encore pouvoir distribuer le nouveau manuel à la rentrée de septembre 1939, la question des illustrations se pose urgemment. Sur ce plan, la commission est d'accord pour innover en ne recourant pas non plus à une prospection et à une sélection dans l'iconographie existante mais en passant commande auprès d'un ou de plusieurs artistes. Après bien des tractations pour le financement de cette opération<sup>233</sup>, c'est finalement le peintre suisse Henri Meylan qui est chargé de réaliser une « soixantaine d'illustrations au trait »<sup>234</sup>. A une époque où l'argent public se fait rare, ce choix en matière d'illustrations montre bien que le livre de lecture représente un objet important aux yeux des contemporains et des professionnels de l'éducation scolaire, en particulier pour Albert Atzenwiler qui est très investi dans ce projet de manuel entièrement conçu par et pour l'école primaire<sup>235</sup>. La réalisation d'illustrations originales lui confère véritablement un caractère unique.

Pendant trois ans au cours de douze séances plénières, la commission a passé au crible 1'300 textes et extraits environ. Les lignes de force de la sélection sont assez claires. Indéniablement, les membres ont voulu confectionner un livre de lecture résolument nouveau et c'est pourquoi très peu de textes du manuel précédent ont été conservés. En revanche, on lui redonne délibérément son statut d'anthologie des « styles » de la littérature (« la variété ») qui avait été relégué au second plan en 1911. La correspondance retrouve ainsi droit de cité<sup>236</sup>. Si la « qualité de la forme » est une

---

<sup>231</sup> A l'aide notamment d'un système de notation tout « scolaire » des textes (cf. *Fleurs coupées. Choix de textes littéraires pour le 5<sup>e</sup> degré de l'école primaire*, Genève, DIP, 1940, p. 3).

<sup>232</sup> Cf. Albert Atzenwiler, directeur de l'enseignement primaire, « Note pour le Département. Objet : travaux de dactylographie urgents », Genève, 30 janvier, AEG DIP 1985 va 5.3.448.

<sup>233</sup> Cf. Albert Atzenwiler, directeur de l'enseignement primaire, à A. Pugin, conseiller d'Etat Département du travail, de l'hygiène, de l'assistance publique Genève, Genève, 22 mars 1939, AEG DIP 1985 va 5.3.448.

<sup>234</sup> Albert Atzenwiler, directeur de l'enseignement primaire, « Note pour le Département. Objet : Manuel de lecture de 5<sup>me</sup> année », Genève, 1<sup>er</sup> mars 1939, AEG DIP 1985 va 5.3.448.

<sup>235</sup> Cf. Albert Atzenwiler, directeur de l'enseignement primaire, « Note pour le Département. Objet : Livre de lecture 5<sup>me</sup> année », Genève, 23 septembre 1939, AEG DIP 1985 va 5.3.448.

<sup>236</sup> Albert Atzenwiler, directeur de l'enseignement primaire, Commission du manuel de lecture de 5<sup>e</sup> année, Genève, 15 octobre 1940, AEG DIP 1985 va 5.3.448. Dans le livre de lecture de 1940, Albert Atzenwiler rédige un texte d'une page et demi pour justifier le retour d'un chapitre spécifiquement consacré à la correspondance. Estimant qu'« on écrit beaucoup moins de lettres » suite au développement des moyens de communications (« le télégraphe, le téléphone, la T.S.F. »), il entend revaloriser le genre et redonner l'habitude d'écrire dans le cadre de l'école primaire à l'aide du livre de lecture (*Fleurs coupées. Choix de textes littéraires pour le 5<sup>e</sup> degré de l'école primaire*, Genève, DIP, 1940, pp. 208-209). Pour autant, l'opinion du directeur de l'enseignement primaire en la matière est relativement éloignée de la réalité de la pratique sociale de la correspondance, qu'il n'évoque que dans son usage privé. En effet, l'Entre-deux-guerres est sans doute une époque où l'on écrit beaucoup dans les sociétés occidentales. On en veut pour preuve l'écart de la pratique épistolaire des soldats français entre la guerre franco-allemande de 1870-1871 et la Première Guerre mondiale (1914-1918). Les historiens spécialistes estiment que chaque soldat n'aurait écrit pas moins d'« une lettre par jour en moyenne durant les quatre années » qu'a duré la guerre mondiale alors qu'ils n'enregistrent rien de comparable quarante ans auparavant (Odile Roynette, « Pour une histoire culturelle de la guerre au XIX<sup>e</sup> siècle », *Revue d'histoire du XIX<sup>e</sup> siècle*, n°30 : *Pour une histoire*

condition essentielle, elle n'est cependant pas suffisante pour déterminer le choix d'un texte. En effet, la commission estime que les morceaux doivent également avoir à la fois un « caractère vivant, moderne et direct » et être « propres à susciter l'intérêt des enfants »<sup>237</sup>. A ce titre, la production littéraire contemporaine est « méthodiquement prospectée »<sup>238</sup>, puis largement utilisée comme étant la plus propre à satisfaire à ces trois exigences. Au final, l'ambition affichée par ces critères de sélection des textes vise à tenir ensemble, et selon une balance plus ou moins égale, les trois déterminations qui s'imposent comme naturelles pour ce livre de lecture et sans jamais en sacrifier aucune : à savoir que le manuel doit être pédagogiquement adapté, culturellement légitime et idéologiquement conforme. La difficulté de satisfaire à chacune d'elles explique pourquoi il a fallu trois ans d'efforts patients et constants pour élaborer le nouveau livre de lecture qui n'est finalement publié qu'à la rentrée scolaire de 1940.

Dans ce troisième manuel de lecture, l'évocation scientifique, utilitariste ou productiviste de la nature est définitivement bannie. Il n'est désormais plus qu'un livre totalement centré sur l'apprentissage clé qu'est celui de la langue française<sup>239</sup>. Les seuls textes dits de « vulgarisation scientifique » qui ont été introduits y figurent depuis 1865 parce qu'ils sont d'un bon « style » et intéressants pour les élèves<sup>240</sup>. De fait, ils n'ont plus grand chose de scientifique ou de technique. Si la première partie du livre a toujours trait à la nature, celle-ci y est décrite encore plus littérairement qu'auparavant, parachevant ainsi la « littérisation » complète du livre de lecture de l'école primaire à Genève. Cependant, la question de l'adéquation entre les textes et le niveau d'intelligence des élèves à qui on les destine n'est pas ignorée ou écartée par la commission du manuel de 1940. Au contraire, les critères de choix des « morceaux », tels que la volonté de les « dépoussiérer » en puisant dans la production contemporaine de cette première moitié du XX<sup>e</sup> siècle et celle de chercher à susciter « l'intérêt » des élèves, montrent que l'influence des théories de l'École active et des idées de l'Éducation nouvelle est bien présente dans la commission<sup>241</sup>. Ainsi, les préoccupations d'ordre pédagogique interviennent très largement dans la conception du livre de lecture. Cependant en ne voulant rien sacrifier, ou presque<sup>242</sup>, aux « qualités de forme » des textes, le nouveau manuel augmente incidemment les exigences requises des élèves quant à la compréhension des textes et à la maîtrise des « styles ». En outre, à l'instar du livre de lecture de 1871, qui demande aux élèves d'apprendre le terme scientifique exact,

---

*culturelle de la guerre au XIX<sup>e</sup> siècle*, 2055 [En ligne], mis en ligne le 12 juillet 2006. URL : <http://rh19.revues.org/document1003.html>), une pratique de l'écrit à des fins privées que l'école a sans doute très largement contribué à diffuser et à répandre massivement. Par ailleurs, la pratique courante des moyens de communications évoqués par Albert Atzenwiler ne concerne alors que les classes sociales supérieures et les activités professionnelles.

<sup>237</sup> Albert Atzenwiler, directeur de l'enseignement primaire, Commission du manuel de lecture de 5<sup>e</sup> année, Genève, 15 octobre 1940, AEG DIP 1985 va 5.3.448 ; *Fleurs coupées. Choix de textes littéraires pour le 5<sup>e</sup> degré de l'école primaire*, Genève, DIP, 1940, p. 3.

<sup>238</sup> *Fleurs coupées. Choix de textes littéraires pour le 5<sup>e</sup> degré de l'école primaire*, Genève, DIP, 1940, p. 3.

<sup>239</sup> Dès 1931, Henri Jeanrenaud, vaudois acquis aux méthodes de l'École active, appelle à ce recentrage du livre de lecture sur l'enseignement de la discipline du français : « Le temps n'est plus où le manuel de lectures se présentait sous forme d'une encyclopédie destinée avant tout à compléter les connaissances acquises dans d'autres branches. Il doit conduire à une leçon de langue » (« L'enseignement de la composition à l'école primaire », in *Annuaire de l'instruction publique en Suisse*, Lausanne, Payot, 1931, p. 109).

<sup>240</sup> *Fleurs coupées. Choix de textes littéraires pour le 5<sup>e</sup> degré de l'école primaire*, Genève, DIP, 1940, p. 3.

<sup>241</sup> En son sein, le directeur de l'enseignement primaire et président de la commission, Albert Atzenwiler, et au moins deux des trois inspecteurs, Léon Ludwig et Edmond Rast, sont acquis aux idées de l'« école active » et/ou de l'Éducation nouvelle.

<sup>242</sup> En fait, seuls 24 textes sont remaniés, souvent adaptés et quelquefois traduits, sur les 261 qui composent le livre de lecture (soit moins de 10%).

celui de 1940 renoue avec ce même souci, mais cette fois dans une perspective littéraire. Preuve en est le recours à des notes de bas de page qui servent essentiellement à donner des définitions de tout un vocabulaire usité dans les textes qui reste inconnu de l'immense majorité des élèves de l'école « populaire » mais que l'on veut faire connaître<sup>243</sup>. Quant aux autres notes, leur fonction est d'explicitier le sens de certaines phrases ou de poser des questions à l'élève sur le sens du texte ou de l'illustration<sup>244</sup>, introduisant ainsi pour la première fois et de façon sporadique un paratexte didactique dans le livre de lecture.

En revanche, le souci pédagogique s'exprime largement dans la préface à travers des considérations méthodologiques qui constituent l'essentiel du propos. Ces prescriptions visent à indiquer aux enseignants le moyen d'atteindre l'objectif de « donner le goût et l'habitude de lire aux enfants »<sup>245</sup>. Les conseils pédagogiques devant permettre à l'enseignant de réaliser cet objectif tiennent essentiellement dans la distinction entre trois formes de lecture : la lecture orale, la lecture expliquée et la lecture personnelle à domicile. Pour la lecture orale, le simple déchiffrage n'est plus considéré comme suffisant et il est demandé aux instituteurs que « l'articulation, le rythme, l'interprétation » soient travaillés « avec soin » comme « s'il s'agissait d'un morceau de musique ». La lecture expressive devant déboucher ensuite sur une amélioration de l'expression orale afin que l'élève devienne capable de « mettre en valeur un bon mot, une anecdote, un conte ». Quant à la lecture expliquée, elle ne doit plus être une simple « paraphrase » ou servir à l'analyse grammaticale de base. Dorénavant, « elle a pour but de mettre le texte en pleine lumière, d'en dégager le contenu, les parties, l'impression générale, les expressions caractéristiques », avec pour consigne impérieuse de faire lire moins mais mieux<sup>246</sup>. Or tout ceci n'est possible que si l'élève pratique ce que la préface désigne comme une « lecture personnelle à domicile » puisque le volumineux livre de lecture ne saurait être parcouru uniquement dans le temps imparti en classe. Ainsi, le report du temps de lecture sur un temps hors classe nécessite à la fois que l'on « habitue » l'élève à la lecture individuelle et que l'on s'assure ensuite qu'il a compris ce qu'il a lu. Cela suppose également que l'élève s'approprie l'objet manuel en intériorisant non seulement sa structure mais également ses modalités d'usage afin qu'il puisse y recourir seul. L'exigence nouvelle du recours systématique à la lecture silencieuse en classe constitue sans nul doute le ressort principal d'une intériorisation substituant désormais à la lecture pour soi et pour les autres la seule lecture pour soi<sup>247</sup>. Comme on comprend bien que cette « lecture intelligente » demandée à l'élève constitue le vecteur primordial de la méthode, le propos pédagogique se fait encore plus directif en donnant une véritable marche à suivre dont la partie essentielle du dispositif didactique est l'usage de la fiche contenant une série de questions proposées à l'élève dès son retour en classe afin de « se rendre compte de quelle manière l'enfant a lu et compris le morceau »<sup>248</sup>.

---

<sup>243</sup> « Racine adventive », « brûlis », « vulnérable », « terminal », « article [ici, partie du pied] », « tartan », etc. (*Fleurs coupées. Choix de textes littéraires pour le 5<sup>e</sup> degré de l'école primaire*, Genève, DIP, 1940, pp. 11, 15, 42, 43, 57 et ss.).

<sup>244</sup> *Ibid.*, pp. 72, 74.

<sup>245</sup> *Ibid.*, p. 4.

<sup>246</sup> *Ibidem.*

<sup>247</sup> La lecture « silencieuse » n'est pas évoquée dans le plan d'études de l'enseignement primaire de 1923 pour les trois divisions de l'école primaire et elle ne fait son apparition que dans le projet de plan d'études de 1938. A partir de ce moment, elle devient même une exigence officielle de première importance dans le programme (cf. [projet de] *Plan d'études de l'école primaire*, Genève, novembre 1938, AEG DIP 1985 va 5.3.771, p. 18 ; *Programme de l'enseignement primaire*, Genève, DIP, 1942, p. 20).

<sup>248</sup> *Fleurs coupées. Choix de textes littéraires pour le 5<sup>e</sup> degré de l'école primaire*, Genève, DIP, 1940, p. 5.

Tant la lecture «silencieuse» que le recours à la fiche sont alors des procédés pédagogiques en voie de généralisation au sein de l'école primaire genevoise (cf. supra partie IV, chapitre 17). Mais plus encore, ces procédés sont intrinsèquement interdépendants car l'individualisation de l'enseignement par l'usage des fiches n'est possible que par la lecture «silencieuse» chez chaque élève et, plus généralement, grâce à une bonne maîtrise de la lecture (la lecture «expliquée»). Le changement de la méthode d'enseignement que demande l'individualisation requiert intrinsèquement de bonnes capacités de lecture parce qu'elles sont indispensables au succès de la méthode, capacités nécessaires donc, mais qui réclament, du même coup, une hausse du niveau moyen de la lecture. Ainsi, les tenants du principe pédagogique d'un plus grand degré d'individualisation de l'enseignement qui clament qu'ils ont pour but principal et explicite d'obtenir une hausse de l'efficacité des apprentissages exigent au préalable cette hausse au moins pour la lecture. En ce sens, les finalités pédagogiques du livre de lecture de 1940 s'inscrivent encore une fois dans la continuité du manuel précédent. En même temps, elles marquent une rupture interne au mouvement progressif de l'élévation du niveau scolaire au sein du système d'enseignement par l'expression de son accélération, comme si un nouveau palier était à franchir. Outre les prescriptions didactiques et la dénonciation de certaines pratiques pédagogiques prétendent encore en vigueur, telles que la lecture toute mécanique sans compréhension et la paraphrase en guise d'analyse des textes, il est remarquable de constater que cet assez long avant-propos pédagogique insiste délibérément, et même exige des enseignants, à chaque paragraphe, une élévation du niveau des apprentissages scolaires dont le livre de lecture est présenté comme l'outil primordial.

Bien que son usage se soit progressivement restreint à l'enseignement du français, le manuel de lecture n'en continue donc pas moins de jouer un rôle central dans l'école primaire. Cependant, son rôle dans cet enseignement n'est pas uniforme. Pour l'analyse grammaticale, il est surtout un support, un réservoir de textes alors que l'apprentissage de la lecture n'est plus un objet d'apprentissage en soi pour les élèves des degrés supérieurs de l'école primaire, même si l'expression et l'élocution continuent à être enseignées. La fonction première du livre de lecture est autre. En effet, dans ces degrés l'essentiel de l'effort doit être désormais mis sur «la lecture analytique»<sup>249</sup>, dont la préface du livre de lecture donne les propriétés à travers l'exemple d'une série de questions possibles :

Quelles expressions caractéristiques ont été employées pour rendre telle idée ? Quel vocabulaire caractéristique peut-on tirer de tel morceau ? Quelles sont les différentes personnes dont on parle, les différentes étapes d'un voyage, les différentes phases d'une action ? Quels détails caractéristiques contribuent à créer l'idée ou l'impression générale qui se dégage du texte ? Quels sont les moyens employés par les personnages pour atteindre leur but ? Pourquoi telle anecdote est-elle amusante ? Quel jugement portez-vous sur les actes des personnages ? Comparez deux morceaux d'inspiration semblable ou opposée : indiquez leurs similitudes et leurs différences<sup>250</sup>.

Reprenant les procédés élémentaires de l'analyse littéraire, cette batterie de questions montre que ce qui est visé c'est non seulement la compréhension du sens des textes par l'élève mais également l'explicitation des bases du fonctionnement du style. Sens et style

---

<sup>249</sup> *Programme de l'enseignement primaire*, Genève, DIP, 1942, p. 20.

<sup>250</sup> *Fleurs coupées. Choix de textes littéraires pour le 5<sup>e</sup> degré de l'école primaire*, Genève, DIP, 1940, p. 5.

sont compris comme intimement solidaires car comment exprimer au plus juste l'idée et la pensée si ce n'est en usant du bon terme, de la bonne expression et d'une syntaxe correcte, en un mot, du « bon style ». Ainsi, plus que de l'expression écrite, ou orale, l'apprentissage du style est rendu ici indissociable de celui des schèmes de raisonnement. Au bout du compte, la formule « le style, c'est l'homme », pour paraphraser Buffon (1707-1788), résume le credo pédagogique qui anime le livre de lecture de 1940 ainsi que ceux qui l'ont élaboré. L'usage pédagogique qui doit en être fait au moyen des trois types de lectures définis précédemment prépare en effet indirectement à l'enseignement de la composition qui reste alors, et plus que jamais, comme on l'a déjà vu, l'exercice fondamental de l'enseignement primaire, car il est commun à (i.e. transitif) et réalise (i.e. cumulatif) tous les autres enseignements de la discipline scolaire du français<sup>251</sup>. Le corps enseignant primaire partage cet avis et se plaint du trop peu de temps accordé à cet enseignement<sup>252</sup>. Deux ans après la publication du livre de lecture, le programme de l'enseignement primaire de 1942 renforce officiellement la primauté accordée à la composition dans l'enseignement du français puisqu'il fait commencer l'apprentissage de celle-ci dès « la première année » (i.e. deuxième année de la scolarité obligatoire) de l'école primaire<sup>253</sup>.

Pour sa part, l'inventaire des auteurs cités montre qu'effectivement la commission d'élaboration du nouveau livre a très largement « modernisé » les « morceaux ». Mais là encore, elle fait moins œuvre de rupture que de continuité. En effet, il ne s'agit là que d'une évolution qui s'amorce dès la seconde révision du Gavard et Dussaud en 1899 et qui voit au fil des livres de lecture successifs la disparition des auteurs des XVII<sup>e</sup> et XVIII<sup>e</sup> siècles tels que La Bruyère, Fénelon, Racine, Montesquieu, Voltaire, etc. Certes, on retrouve encore Molière, l'inévitable La Fontaine pour les fables ou encore Jean-Jacques Rousseau, mais la grande majorité des auteurs retenus appartiennent à la littérature de langue française contemporaine. Certains grands noms du courant romantique du XIX<sup>e</sup> siècle ont même déjà disparu, à l'instar de Victor Hugo. Ainsi, à côté des classiques du XIX<sup>e</sup> que sont désormais Chateaubriand (1768-1848), Flaubert (1821-1880), Maupassant (1850-1893), Daudet (1840-1897), Zola (1840-1902) et Jules Renard (1864-1910), beaucoup des textes retenus ont été écrits par des auteurs décédés depuis peu, comme Anatole France (1844-1924), René Roussel (1877-1933), Frédéric Mistral (1830-1914), René Bazin (1853-1932), Georges Courteline (1858-1929) et Francis Jammes (1868-1938) ou par des auteurs totalement contemporains comme André Gide (1869-1951), Charles Vildrac (1882-1971), Jean Giono (1895-1970), Henri Béraud (1885-1958), Roland Dorgelès (1885-1958) ou encore Martin du Gard (1881-1958). Dans cette longue liste nominative, les auteurs ne sont pas tous des écrivains, au plein sens du terme, et tous les textes ne sont pas tirés de la littérature. On trouve ci et là quelques auteurs étrangers à la francophonie (Jack London) accompagnés de quelques contes européens et extra-européens ou de textes tirés de revues, ouvrages divers ou livres de voyages qui sont des sortes d'exceptions ayant droit de cité grâce à leur qualité documentaire et à la bonne tenue de leur style. De manière générale, le livre de lecture de 1940 est quasi exclusivement composé de textes littéraires au style irréprochable. Une

<sup>251</sup> Qualifiée alors de « pierre de touche de l'enseignement de la langue » parce qu'elle est vue comme « l'exercice synthétique des différentes branches du français » et, *in fine*, même comme « la résultante des efforts tentés dans l'éducation toute entière » (Henri Jeanrenaud, « L'enseignement de la composition à l'école primaire », in *Annuaire de l'Instruction publique en Suisse*, Lausanne, Payot, 1931, pp. 98, 100).

<sup>252</sup> « Le temps qu'on lui réserve est d'ailleurs, dans tous les degrés, ridiculement insuffisant » affirme l'Union des Instituteurs Primaires Genevois (UIPG) (*Remarques présentées au sujet du nouveau « Plan d'études des Ecoles primaires »*, Genève, 6 mai 1939, CRIÉE Fonds UIPG 7622 (1939) dossier 41, p. 11).

<sup>253</sup> *Programme de l'enseignement primaire*, Genève, DIP, 1942, p. 24.



seule entorse est faite à ce principe avec un dialogue du célèbre Guignol tiré de l'œuvre du marionnettiste lyonnais Laurent Mourguet (1769-1844). Mais aussitôt une note accompagnant l'extrait se charge de la justifier:

Pour conserver à cette pièce tout son pittoresque, on n'a pas modifié le langage populaire – qui, certes n'est pas un modèle – que l'auteur prête à Guignol<sup>254</sup>.

Ce commentaire illustre a contrario l'importance accordée au style dans ce manuel. Il révèle également bien en quoi le « langage populaire » ne saurait être considéré dans le système d'enseignement comme un modèle alors qu'il déroge à la norme scolaire. Inversement, le genre de langage promu par le livre de lecture de 1940 est donc bien la langue la plus légitime qui soit socialement et culturellement : la littérature des « bons » auteurs. Une langue dont il est plus question que jamais de la faire partager, apprendre et même aimer aux élèves de la fin de l'école primaire genevoise au travers du livre de lecture.

A l'exception d'Anatole France, les auteurs les plus cités ont pour caractéristiques d'être à la fois des classiques du siècle précédent ou des contemporains et de nationalité suisse. En effet, le vaudois Charles Ferdinand Ramuz (1878-1947) arrive en tête de liste suivi de près par le genevois Philippe Monnier (1864-1911). A eux seuls, ils n'apportent pas moins de quinze contributions au manuel (6% environ). Viennent ensuite juste derrière eux pour le nombre de citations, les auteurs suisses Daniel Baud-Bovy (1870-1958), Gonzague de Reynolds (1898-1970) et même Albert Atzenwiler, le directeur de l'enseignement primaire, puis, avec bien moins de citations, Pierre Girard (1892-1956), Rodolphe Töpffer (1799-1846) et Maurice Zermatten (1910-2001) pour les plus connus. Si la préférence accordée aux « bons » auteurs nationaux est la conséquence de la volonté satisfaisante simultanément aux exigences relatives à la qualité de la langue écrite (le style), elle révèle surtout que les déterminations idéologiques – a fortiori patriotiques – sont plus prégnantes en ces temps troublés et de repli nationaliste.

La littérisation du propos sur la nature va de pair avec une exaltation forte du « terroir » qui n'est plus un paysage idéalisé comme auparavant mais un sol, un territoire de la patrie toujours aussi idéal mais beaucoup plus concret, plus « vivant ». Le « pittoresque » – adjectif qui revient comme un refrain sous la plume des concepteurs du manuel – des textes est le vecteur de l'inculcation des sensations que doit éprouver chacun avec « sa » terre et plus généralement avec la nature du pays. Il n'est donc pas étonnant que la nature, plus que toute autre chose dans le manuel, soit célébrée par la poésie qui est le genre littéraire prépondérant de ce premier chapitre (12 morceaux sur 22) parce qu'il est visiblement toujours considéré comme le plus à même de susciter l'émotion, le « ressenti ». Du même coup, la poésie et la prose ne sont plus séparées. La première n'est plus reléguée en fin de manuel mais délibérément replacée en son cœur et mêlée à la prose<sup>255</sup>. Rien qu'à la lecture des titres, les sens sont d'emblée convoqués<sup>256</sup> chez le lecteur puisque les heures sont « exquisées » ou « chaudes », le printemps « bleu »,

---

<sup>254</sup> *Fleurs coupées. Choix de textes littéraires pour le 5<sup>e</sup> degré de l'école primaire*, Genève, DIP, 1940, p. 197.

<sup>255</sup> *Ibid.*, p. 4.

<sup>256</sup> Avec en point de mire l'exercice « suprême » de l'enseignement primaire, la composition : « Les manuels de vocabulaire ne manquent pas. Parmi les plus intéressants, citons le *Vocabulaire sensoriel*, de Bocquet et Perrotin. Ces auteurs prennent l'étude des sensations fournies par chaque sens ; dans la vue, par exemple, ils distinguent : la lumière, les couleurs, les formes, les mouvements, les positions, les attitudes, les quantités, les dimensions, les distances » (Henri Jeanrenaud, « L'enseignement de la composition à l'école primaire », in *Annuaire de l'instruction publique en Suisse*, Lausanne, Payot, 1931, p. 107).

les jacinthes « belles » et la bise « souffle un petit air »<sup>257</sup>. Le chapitre suivant consacré aux « animaux » poursuit selon la même logique. Sur 26 textes, 19 n'évoquent que des animaux communs aux régions de la Suisse romande. Les animaux domestiques de compagnie (chat, chien) ou de ferme (vache, cheval, poule, cochon, etc.) occupent la première place. Seuls sept « morceaux », dont six sont rassemblés en queue de chapitre, emmènent le lecteur hors de l'Europe<sup>258</sup>. Le « terroir » se partage donc entre la représentation d'une nature à l'état brut, mais souvent charmante et belle, et celle d'une nature domestiquée, rurale qui est celle du village, de la ferme et de ses animaux. Si l'intention de créer un attachement au sol national par l'affect n'embrasse pas tout le propos sur la nature et les animaux, elle n'en demeure pas néanmoins le ressort dominant de ces deux chapitres.

Toujours sur le même registre, le troisième chapitre, intitulé expressément « Notre pays », prolonge évidemment cet ancrage des mentalités dans le « terroir ». Ainsi, les quatre premiers textes du chapitre sont entièrement dédiés à Genève<sup>259</sup>. Puis, les extraits suivants s'en éloignent progressivement pour arpenter diverses régions de la Suisse romande, du Jura au Valais, avant de passer la Sarine en direction de la Suisse allemande pour enfin traverser les Alpes et atteindre le Tessin. Ce tour de Suisse est par ailleurs l'occasion d'une petite leçon d'instruction civique dans laquelle la *Landsgemeinde* des cantons primitifs est présentée comme le modèle épuré du régime de la démocratie, un modèle permettant de saisir fugacement le rêve d'une société totalement unie et pacifiée parce qu'affranchie à la fois des classes sociales et des excès dus au verbiage politique<sup>260</sup>. Chaque région est décrite selon ses particularités géographiques et humaines. L'unité du discours réside alors dans le caractère toujours « pittoresque » des descriptions faites<sup>261</sup> :

Gruyères [sic] offre un pittoresque impact : des façades de pierre aux fenêtres en accolades barrées de géraniums ; la maison de Chalamala, hérissée de ronces et de gargouilles ; des fontaines où coule une eau toujours fraîche<sup>262</sup>.

La variété et le local n'apparaissent plus comme des obstacles mais comme des atouts pour faire aimer le sol national sur une base régionale. En revanche, ce qui est valable pour le territoire ne l'est pas pour l'histoire. En effet, la construction du sentiment national peut passer par l'émotion des sens pour ce qui est du sol, mais cela n'est plus possible pour tisser le rapport à la Confédération et à ses institutions. Dans ce cas, la nécessité idéologique de l'unité de l'histoire officielle et de la mémoire collective s'impose. Si en 1911, l'Escalade, véritable fête « nationale » de l'ancienne République de Genève, a la préséance sur le serment du Grütli de 1291, elle a en revanche

---

<sup>257</sup> *Fleurs coupées. Choix de textes littéraires pour le 5<sup>e</sup> degré de l'école primaire*, Genève, DIP, 1940, pp. 8, 12, 14, 17, 18.

<sup>258</sup> *Ibid.*, pp. 26-66.

<sup>259</sup> *Ibid.*, pp. 67-69.

<sup>260</sup> « C'est bien le peuple qui est maître ici ; la Landsgemeinde nous montre, visible et tangible, la Démocratie dans son auguste simplicité. Tout appareil, tout vain décor est banni. Sur leur tribune, comme le peuple à leurs pieds, les magistrats restent debout sous le grésil et la neige. Et dans la foule aux rangs pressés, toutes les distinctions sociales s'effacent ; les différences individuelles se perdent dans la masse ; il n'y a plus en contact que des unités égales. De plus, l'ampleur de cette assemblée en plein air exclut les longs discours. Le peuple ne vient pas ici se faire son opinion, mais la proclamer ; il ne discute pas, il vote » (*Ibid.*, p. 85).

<sup>261</sup> Bien que beaucoup moins prégnant que dans le livre de lecture précédent, le thème de la montagne reste cependant assez présent avec 5 textes sur 17 (*Ibid.*, pp. 67-91).

<sup>262</sup> *Ibid.*, p. 75.

complètement disparu dans le dixième chapitre du livre de lecture de 1940<sup>263</sup> consacré à l'« Histoire ». Une évolution confirmée par l'analyse des manuels d'histoire de la division supérieure de l'école primaire genevoise entre 1890 et 1969<sup>264</sup>.

Parallèlement, sept textes suivis et placés dans le chapitre 6 ont pour sujets l'armée et la guerre. Bien qu'évoquant soit la guerre franco-allemande de 1870, soit la Première Guerre mondiale, leur succession construit chronologiquement le récit d'une guerre. Le premier extrait annonce « l'invasion » imminente et le second décrit le « départ du fils » (i.e. la mobilisation). Il est à souligner qu'il est entendu que la guerre fictive qui commence est une guerre défensive, ce qui est évidemment conforme à la politique de neutralité de la Confédération helvétique et à une attitude déjà présente dans le manuel de 1911, comme nous l'avons vu précédemment. Les trois extraits suivants racontent chacun une activité centrale de la vie militaire que sont « La garde », « L'attaque » et « La permission ». Il faut souligner que la permission vient après le combat, sorte de récompense du devoir accompli. Enfin, le sixième texte rappelle le coût humain de la guerre par « La mauvaise nouvelle » de la mort, cependant jamais dite, d'un fils dont il est clairement établi qu'il est celui précédemment parti<sup>265</sup>, retour d'un personnage qui ajoute encore à l'unité narrative dans la succession des extraits. Enfin, la délivrance de « L'armistice » mêle la joie de la fin du déchaînement de la violence à la tristesse de la perte d'un être cher<sup>266</sup>. La valorisation de l'action diplomatique et humanitaire de la Suisse dans le livre de lecture de 1911, encore renforcée dans la réédition de 1921, a donc cédé le pas à la préparation des esprits, guère enthousiaste il est vrai mais résolue, à l'éventualité que le pays entre en guerre. Ce renversement s'explique aisément par le contexte géopolitique de l'époque durant laquelle le manuel a été élaboré et où tous doivent se rendre à l'évidence que le risque d'une guerre généralisée s'accroît rapidement, une guerre qui est d'ailleurs déjà en cours et aux portes de la Suisse au moment de la publication du livre de lecture (1940). Il s'agit là d'une véritable leçon de civisme et de patriotisme au service de la politique « nationaliste » officielle de la « défense spirituelle ». D'ailleurs, le texte qui clôture immédiatement le chapitre donne un point d'orgue à ce discours patriotique en faisant du « 1<sup>er</sup> août », la Fête nationale suisse, la concrétisation rituelle de l'unité nationale et le temps des souvenirs<sup>267</sup>.

Tout en continuant à jouer la carte de la proximité entre le lecteur et les textes qui lui sont proposés, les chapitres 4, 5 et 6 délaissent quelque peu le « terroir » pour se centrer sur la vie quotidienne. Ainsi, le chapitre 4, intitulé « Descriptions et Portraits », commence par le sous-chapitre « Descriptions » qui raconte principalement des lieux des plus communs, en partant depuis l'extérieur<sup>268</sup> pour ensuite s'y glisser pour les décrire de l'intérieur et sous leur aspect privé<sup>269</sup>. Quant au sous-chapitre « portraits », il débute par une évocation raccourcie des principaux âges de l'enfance au travers de trois textes<sup>270</sup> pour se terminer sur quatre portraits éclectiques de personnages figurant des métiers et

---

<sup>263</sup> *Ibid.*, p. 325.

<sup>264</sup> Cf. infra chapitre 20.

<sup>265</sup> *Fleurs coupées. Choix de textes littéraires pour le 5<sup>e</sup> degré de l'école primaire*, Genève, DIP, 1940, p. 243, note 1.

<sup>266</sup> *Ibid.*, pp. 236-245.

<sup>267</sup> « ... Vous êtes là... Nous sommes ici... Nous veillons ensemble. Nous nous souvenons ensemble. Nos cœurs sont d'accord » (*Ibid.*, p. 246).

<sup>268</sup> Cf. « La maison des Philippes », « Une maison de pécheurs », « Une rue commerçante » (*Ibid.*, pp. 92-95).

<sup>269</sup> Cf. « Ma maison », « L'appartement meublé », « Dans le cabinet du vieux savant », « Dans la cuisine », « Sous la lampe », « La mansarde » (*Ibid.*, pp. 96-100).

<sup>270</sup> Soit un petit garçon de deux à trois ans environ, puis une fille de neuf ans et un collégien de douze à treize ans environ (*Ibid.*, pp. 102-104).

qui annoncent le chapitre suivant. En effet, le chapitre 5, intitulé « Activités humaines », passe en revue une série d'activités qui relèvent essentiellement du travail et plus spécifiquement des métiers. Généralement décrites dans et par leurs pratiques quotidiennes, ces activités économiques sont ordonnées par secteurs productifs. Le chapitre démarre donc par le travail agricole<sup>271</sup> pour passer au travail artisanal et industriel (l'atelier et l'usine)<sup>272</sup> et ensuite évoquer brièvement le travail des services (la vente) et des professions libérales (le médecin)<sup>273</sup>, avant de se terminer par une assez longue série de textes consacrés aux moyens de transports modernes (chemins de fer, automobiles, bateaux, avions)<sup>274</sup>. Toutes ces activités sont saisies sur le vif, dans leurs gestes courants et c'est donc bien dans la narration du quotidien de gens plus ou moins ordinaires que réside l'unité thématique des extraits de ces deux chapitres.

Le chapitre 6, intitulé « Scènes et récits », est de loin le plus long de tous<sup>275</sup> et, comme les deux précédents, fait de la vie quotidienne son sujet principal. Petits bonheurs ou malheurs et événements banals, accompagnés de leur cortège d'émotions, se succèdent donc au fil des textes<sup>276</sup>. Rares sont ceux qui sortent de cet univers journalier<sup>277</sup>. Si nombre de textes mettent volontiers en scène des enfants ou évoquent des moments de l'enfance, il n'y a, à l'inverse du livre de lecture de 1911, aucune intention de provoquer un processus d'indentification systématique entre les personnages et les élèves par le biais de la correspondance d'âge (adolescents) puisque la majorité des « morceaux » concerne des adultes. Dans le contenu, ce n'est plus le travail mais « l'activité », comme principe anthropologique fondamental, qui constitue la première des valeurs promues par le livre de lecture de 1940. Le travail n'est cependant pas oublié ou diminué, il reste très présent mais moins pour lui-même que comme première modalité de l'activité humaine en société. L'évocation du travail scolaire, et plus généralement de l'école, se fait également beaucoup plus discrète.

Dans ce chapitre qui forme le cœur de ce manuel de lecture<sup>278</sup>, une telle polarisation sur la vie quotidienne et « l'activité » est avant tout le produit des déterminations pédagogiques qui pèsent sur l'élaboration de ce livre. En effet, une majorité de la hiérarchie de l'école primaire est acquise aux principes de l'École active à cette époque, dont le directeur de l'enseignement primaire, Albert Atzenwiler, et deux inspecteurs, Edmond Rast et Léon Ludwig, tous trois anciens instituteurs, qui sont des membres importants de la commission créée pour concevoir et réaliser l'ouvrage. Nul doute que leur influence est forte en son sein, ne serait-ce qu'en raison des positions hiérarchiques qu'ils occupent. Si les orientations pédagogiques qui sont au principe du manuel ne sont pas énoncées dans sa préface, elles le sont en revanche dans le programme de l'enseignement primaire de 1942 et plus encore dans le projet de ce programme soumis au corps enseignant primaire en 1938.

---

<sup>271</sup> *Ibid.*, pp. 107-125.

<sup>272</sup> *Ibid.*, pp. 126-134.

<sup>273</sup> *Ibid.*, pp. 135-138.

<sup>274</sup> *Ibid.*, pp. 142-155.

<sup>275</sup> 47 textes sur un total de 261, soit 18% du manuel.

<sup>276</sup> La liste de quelques titres d'extraits est suffisamment significative de cette focalisation sur la vie quotidienne : « Bébé apprend à parler », « Le départ de la maîtresse », « Visite à Mélanie », « Le quart d'heure », « La fin du quart d'heure », « Le départ pour la montagne », « La brebis perdue », « La montre trouvée », « Le sac perdu », etc.

<sup>277</sup> Tels que « A la Scala », « Les héros du pôle sud » ou « Au secours d'un Lapon blessé » et les sept textes relatifs à la Première Guerre mondiale (*Ibid.*, pp. 202, 232-245).

<sup>278</sup> Les illustrations d'Henri Meylan pour ce sixième chapitre sont en parfaite conformité avec les textes. On y voit représentés des hommes et des femmes se livrant à des activités banales, de l'espace public ou privé, dont on devine aisément qu'elles sont répétitives.

Elaboré par la hiérarchie scolaire, le projet de plan d'études de 1938 se veut un simple développement, muni de quelques aménagements, de celui en vigueur et datant de 1923. Une époque où la *doxa* de l'Ecole active a alors le vent en poupe et se trouve au faite de sa diffusion, en particulier dans le corps enseignant primaire à Genève<sup>279</sup>. Ainsi, le plan d'études de 1923 développe une rhétorique qui sacrifie pleinement à cette *doxa*. Dans une continuité parfaite, l'introduction du projet de 1938 insiste donc sur la « chasse au verbalisme » et la nécessité de recourir « aux centres d'intérêts spontanés chez l'enfant pour solliciter son effort et fournir au travail des motifs sentis comme vrais »<sup>280</sup>. La consultation du corps enseignant primaire aboutit à une atténuation sensible de ce discours dans la version définitive du programme de 1942<sup>281</sup>. Néanmoins, son influence perdure manifestement comme dans le cas de l'enseignement de la composition auquel le livre de lecture est maintenant intimement lié. Ainsi, les consignes données pour cet enseignement n'ambitionnent pas moins de développer la « spontanéité » et la « richesse » de l'expression<sup>282</sup> de l'enfant en s'appuyant sur des sujets perçus comme étant les plus proches des intérêts des élèves. Or, quels sont ces sujets tant recommandés ? Ce sont ceux qui se rapportent à la vie quotidienne des enfants et des adultes du commun :

Pour bien composer, il faut avoir quelque chose à dire. Et pour avoir quelque chose à dire, il faut avoir soi-même vu ou fait quelque chose. On ne donnera pas des titres trop généraux et communs à tous les élèves. On fera une grande place à la composition libre : les petits événements de l'école, de la famille, du quartier, du village, les scènes auxquelles l'enfant peut assister dans les magasins, chez les artisans, aux champs, fournissent une ample matière à des observations personnelles et vraies<sup>283</sup>.

Le contenu du livre de lecture, spécialement dans son sixième chapitre, le plus volumineux, est donc complètement articulé au contenu de l'enseignement de la composition. Outre le jeu de miroir qui s'opère entre l'« activité » de l'élève et les multiples activités narrées par les textes, tant le manuel que les prescriptions officielles pour l'enseignement de la composition font leur l'un des principes centraux de l'Ecole active selon lequel l'institution scolaire se doit d'être au plus près du vécu, de l'observation, de l'expérimentation des enfants et plus généralement au plus près « de la vie ». Il s'agit bien ici d'une intégration, du moins dans les discours officiels, de ces mots d'ordre pédagogiques et réformateurs dans l'école primaire publique (« activité spontanée », « centres d'intérêts », « proximité avec la vie »). Bien qu'elle soit avant tout d'ordre discursif, cette imprégnation a néanmoins des effets directs sur la culture scolaire, comme le livre de lecture le prouve, et elle ne peut donc pas ne pas avoir des incidences sur les pratiques pédagogiques, en dépit des doutes et des réticences qu'émet le corps enseignant primaire quant à l'application et à l'efficacité de telles idées et des

<sup>279</sup> Cf. supra partie IV, chapitre 15.

<sup>280</sup> [projet de] *Plan d'études de l'école primaire*, Genève, novembre 1938, AEG DIP 1985 va 5.3.771, p. I.

<sup>281</sup> Ainsi, les consignes relatives à la « correspondance interscolaire » et au « journal de classe », moyens d'enseignement issus des expériences de l'Ecole active, qui apparaissent dans le projet de 1938 sont supprimées en 1942 ([projet de] *Plan d'études de l'école primaire*, Genève, novembre 1938, AEG DIP 1985 va 5.3.771, p. 23).

<sup>282</sup> Cf. Henri Jeanrenaud, « L'enseignement de la composition à l'école primaire », in *Annuaire de l'instruction publique en Suisse*, Lausanne, Payot, 1931, pp. 102-104.

<sup>283</sup> *Programme de l'enseignement primaire*, Genève, DIP, 1942, p. 24.

méthodes qui en découlent<sup>284</sup>. Dans la mesure où ces adaptations s'en tiennent à des procédés d'enseignement applicables aux conditions de l'école primaire parce qu'elles ont fait leur preuve dans ce cadre et qu'elles n'ont que des incidences secondaires sur les contenus d'enseignement, elles apparaissent recevables à la majorité des acteurs de l'enseignement. Par exemple, la composition dite « libre » est recommandée, mais cette liberté déclarée n'est valable que pour le sujet et jamais pour le style. Si l'on recherche la « spontanéité » de l'expression, ce n'est pas pour lui laisser libre cours par un développement anarchique, mais bien pour s'en servir comme d'un moteur pour l'apprentissage de la langue. Il s'agit ensuite de discipliner cette expression pour lui faire acquérir progressivement un style<sup>285</sup>. Pour ce faire, « la mémorisation » et « l'imitation » constituent des pratiques pédagogiques incontournables de l'enseignement de la composition<sup>286</sup> ; à la condition de s'appuyer sur des textes accessibles aux élèves et d'une « valeur littéraire [...] sûre »<sup>287</sup> et qui sont donc très fortement articulés sur l'apprentissage et la pratique de la lecture, en particulier de la « lecture expliquée »<sup>288</sup>. La fonction de ce sixième chapitre du livre de lecture, quasi exclusivement centré sur les « scènes et récits » de la vie quotidienne, est donc bien de donner une série de modèles d'écriture (i.e. de style) applicables à un type de sujet identique et, de fait, imposé aux élèves sous couvert de susciter leur intérêt. Imiter des modèles au nom de l'activité de l'enfant selon les principes de l'École active n'apparaît alors pas comme paradoxal. À dire vrai, le contenu du manuel de lecture de 1940 ne porte plus sur le monde mais sur le « style » dans lequel entrer et qui est une manière de voir le monde. Il n'y a plus d'exaltation d'une morale du travail de l'enfant et de l'adulte, mais bien la recherche de l'apprentissage d'une capacité utile au travail moderne, et bientôt massivement tertiairisé, et favorisant sans nul doute la massification de l'enseignement secondaire.

La littérature étant la culture de référence que dispense l'école primaire, les modalités pédagogiques prescrites pour la discipline scolaire du français ne peuvent s'en affranchir.

<sup>284</sup> Cf. supra partie IV, chapitres 16 et 17.

<sup>285</sup> Une maîtresse de la division inférieure de l'école primaire vaudoise décrit ainsi la façon dont elle « discipline » petit à petit et d'abord oralement l'expression de ces élèves : « Parmi les innombrables fautes de langage, nous en prenons une, que nous corrigeons systématiquement. C'est par le "nous" qui doit remplacer le "on" que nous commençons. Il faut être tenace et pédant pour y parvenir. Quand nous sentons que les enfants s'observent et se corrigent d'eux-mêmes, nous passons à une autre faute » (cité par Henri Jeanrenaud, « L'enseignement de la composition française à l'école primaire », in *Annuaire de l'instruction publique en Suisse*, Lausanne, Payot, 1931, p. 105).

<sup>286</sup> Le corps enseignant primaire adhère à ces pratiques : « il nous semble qu'on ne peut passer sous silence tout le profit qu'on peut retirer de la rédaction, de l'imitation d'histoires, d'anecdotes lues et expliquées en classe. Il y a là tout un travail qui permet de collectionner et de confronter une foule d'expressions, de locutions courantes. Les contes populaires dont la langue est directe offrent [des exemples] où l'on peut puiser à l'infini » (UIPG, *Remarques présentées au sujet du nouveau « Plan d'Études des École primaire »*, Genève, 6 mai 1939, CRIÉE Fonds UIPG 7622 (1939) dossier 41, p. 11).

<sup>287</sup> Henri Jeanrenaud, « L'enseignement de la composition française à l'école primaire », in *Annuaire de l'instruction publique en Suisse*, Lausanne, Payot, 1931, p. 109.

<sup>288</sup> « La lecture des bons auteurs, l'analyse de leur notations et de leur style n'apporteraient-ils pas un enrichissement au bagage restreint de nos enfants ? Certes, 'il faut forger pour devenir forgeron', mais il n'est pas inutile de savoir comment forger. La lecture expliquée, fouillée, est donc l'auxiliaire de l'enseignement de la composition. C'est à l'aide d'un texte de qualité que l'enfant apprendra comment se construisent un portrait, une narration » (Henri Jeanrenaud, « L'enseignement de la composition française à l'école primaire », in *Annuaire de l'instruction publique en Suisse*, Lausanne, Payot, 1931, p. 118). Dans des contributions se réclamant encore plus ouvertement de l'École active, la mémorisation et l'imitation jouent également un rôle essentiel dans l'enseignement de la composition à l'instar de L. Porinot qui, à la même époque, distingue une classification d'exercices aux désignations éloquentes : les exercices de « reproduction », de « transposition », de « comptes rendus » et « d'imitation » (*La composition française à l'école active* (2<sup>ème</sup> édition), Bruxelles, M. Lamertin, 1931, 292 p.)

L'expression des idées peut être diverse, voire individualisée, mais elle doit suivre les normes strictes qui fondent une maîtrise reconnue de la langue, d'abord écrite puis orale, et en premier lieu dans ses aspects techniques (grammaire, orthographe et vocabulaire)<sup>289</sup>. On retrouve la même logique à l'œuvre dans l'opération de renouvellement de l'enseignement de la grammaire qu'opère Albert Atzenwiler dans la première moitié des années 1930. Dans son manuel de grammaire à l'usage des élèves des degrés moyens de l'école primaire genevoise de 1933, qui, dans la foulée encore de l'École active s'intitule *J'apprends la grammaire*, le directeur de l'enseignement primaire, se réclamant des principes du linguiste français Ferdinand Brunot (1860-1938)<sup>290</sup>, tente d'améliorer cet enseignement en l'adaptant au mieux pour des élèves de cet âge. Cherchant en conséquence à « montrer toujours des mots en fonction », le manuel privilégie des exercices qui, pour la plupart, sont à faire oralement afin de rendre moins « abstrait » et plus « vivant » l'apprentissage de la grammaire. Cependant, l'accent mis ici sur l'oral n'implique pas un affaiblissement de la part de l'écrit ou un quelconque relâchement dans l'expression exigée des élèves dans l'enseignement du français. Au contraire, « les enfants seront ainsi entraînés à parler davantage et à mieux parler », avertit la préface avant d'ajouter que « leur style y gagnera en naturel, en clarté et en pittoresque »<sup>291</sup>. Ainsi, la plus grande place que l'on veut donner à l'oral n'est due qu'à des considérations pédagogiques inspirées des théories de la linguistique et des méthodes actives pour rendre cet apprentissage plus « concret » et, a fortiori, plus efficient. Au final, l'oral est un instrument au service de l'apprentissage de l'écrit et plus que jamais du style littéraire :

Ainsi, partant de sa langue parlée, nous élevons l'enfant progressivement jusqu'à la langue des grands classiques<sup>292</sup>.

Le fait que les normes canoniques du « beau style » soient dispensées avec autant de force, et peut-être avec plus de force que jamais, par l'institution scolaire montre bien à quel point ces normes sont socialement légitimes et dominantes à Genève en ce milieu de XX<sup>e</sup> siècle.

En même temps, la primauté quasi absolue donnée au genre littéraire et au quotidien dans le contenu du livre de lecture de 1940, en les reliant tous deux fortement à l'enseignement de la composition, n'exclut pas un discours moral. Si les valeurs patriotiques sont bien présentes, tandis que le contexte de la seconde moitié des années 1930 y incite puissamment, force est de reconnaître cependant que l'invocation des valeurs morales et des normes sociales se font alors aussi nettement plus discrètes qu'auparavant<sup>293</sup>. Preuve en est la relégation en toute fin de volume de chapitres

---

<sup>289</sup> Dans le plan d'études de 1942 et plus encore dans celui de 1957, la dotation horaire consacrée à ces apprentissages augmente rapidement.

<sup>290</sup> Linguiste et philologue français, il ne se limite pas à une réflexion purement savante. Ainsi, au début du XX<sup>e</sup> siècle, il participe au débat sur la réforme de l'orthographe, dont il est un partisan convaincu. En effet, il adhère au principe que la langue française pourrait être allégée de complications, souvent illogiques, héritage des siècles (cf. Jean-Claude Chevalier, « L'Histoire de la langue française, de Ferdinand Brunot », in *Les Lieux de mémoire*, tome III : *Les Francs 2. Traditions*, Paris, Gallimard, 1992, pp. 421-459).

<sup>291</sup> Albert Atzenwiler, *J'apprends la grammaire... Leçons et exercices de grammaire française*, 1<sup>er</sup> volume – École primaire – 4<sup>e</sup> année, Genève, Imprimerie P.-E. Grivet, 1933, p. VI.

<sup>292</sup> *Ibid.*, p. VIII.

<sup>293</sup> Rita Hofstetter et Charles Magnin constatent également que « dans les dictées faites à l'école [primaire] publique, la proportion des textes moralisateurs diminue nettement à partir des années trente. Après 1945, il n'en est plus guère que quelques-uns de ce genre » (*A vos places ! Ecoles primaires entre élitisme et démocratie. Genève, 1880-1960*, CRIÉE – Musée d'Ethnographie, Genève, 1994, p. 12).

consacrés à l'histoire, aux biographies et à la morale<sup>294</sup>, des domaines traditionnellement dévolus à « l'éducation morale » et qui pourtant ont tenu jusque-là le haut du pavé. Certains textes véhiculent même un message équivoque à ce propos, notamment dans ce chapitre 6 qu'on aurait pu croire particulièrement propice à l'édification morale de par sa focalisation sur les différents aspects de la vie quotidienne. Ainsi, deux textes, l'un de Georges Auriol et l'autre de Georges Courteline, sont particulièrement ambigus d'un point de vue moral<sup>295</sup>.

En revanche, d'autres récits délivrent un message plus conforme à la morale dominante à l'instar de celui qui narre l'histoire d'un petit berger se relevant en pleine nuit parce qu'il est rempli de remords pour avoir sciemment abandonné une brebis égarée du troupeau en cédant un instant, en fin de journée, à une lassitude coupable. Heureusement, la solidarité fraternelle lui permet de compter sur l'aide de sa grande sœur et d'arranger l'affaire sur-le-champ<sup>296</sup>. Les fables et les contes offrent de meilleures garanties pour une diffusion plus orthodoxe des valeurs morales. Encore que les contes des frères Grimm soient beaucoup moins explicites<sup>297</sup> en la matière que les fables de La Fontaine qui se voit adjuger une fois encore la totalité du genre<sup>298</sup>.

Glissé entre les « Contes et légendes » et les « Fables », un minuscule chapitre intitulé « Récits bibliques », composé de deux textes adaptés de l'Ancien Testament, marque le timide retour du texte religieux dans le livre de lecture ; bien que ces textes s'apparentent plutôt au genre des contes et légendes<sup>299</sup>. Un autre extrait tiré du Nouveau Testament est placé dans le dernier chapitre dédié à l'éducation morale. Cette réintroduction est directement le produit d'un travail de lobbying opéré par les milieux protestants genevois en 1938. En ces temps de repli sur les valeurs traditionnelles (« la défense spirituelle »), ceux-ci conçoivent mal que l'enseignement de la morale puisse abandonner ses fondements religieux et se sentent visiblement pousser quelques ailes<sup>300</sup>. Le préavis favorable donné à cette demande, d'abord par le conseiller d'Etat radical en charge du DIP, Adrien Lachenal, puis par le directeur de l'enseignement primaire, Albert Atzenwiler, rappelle que l'école d'Etat à Genève comme ailleurs en Suisse a surtout été déconfessionnalisée plus que véritablement laïcisée<sup>301</sup>. Pour autant, la concession faite par les autorités scolaires reste minime puisque la seule suggestion retenue *in fine* est celle de « La parabole du bon Samaritain » qui ferme le livre. C'est d'ailleurs dans cette

---

<sup>294</sup> *Fleurs coupées. Choix de textes littéraires pour le 5<sup>e</sup> degré de l'école primaire*, Genève, DIP, 1940, pp. 304-386.

<sup>295</sup> Le second est particulièrement éclairant : un homme ayant trouvé une montre dans la rue en pleine nuit se présente le matin à un poste de police pour remettre l'objet trouvé. Le dialogue qui s'ensuit entre le commissaire et l'homme tourne mal du fait de l'esprit excessivement soupçonneux du premier. Abusant manifestement de l'autorité légale dont il est investi, le commissaire fait emprisonner l'homme qui, du coup, se repend de sa bonne action. Outre l'effet comique que produit la tournure quelque peu absurde du dialogue, il faut bien convenir que l'institution policière et ses représentants ne sortent pas vraiment grandis de cet épisode (*Ibid.*, pp. 190-193).

<sup>296</sup> *Ibid.*, pp. 177-179.

<sup>297</sup> Cf. « Les trois frères » et « Les musiciens de Brême » (*Ibid.*, pp. 268-274)

<sup>298</sup> *Ibid.*, pp. 287-297.

<sup>299</sup> *Ibid.*, pp. 283-286.

<sup>300</sup> A. Mouriet, pasteur et membre d'« Evangélisation Populaire », à Adrien Lachenal, conseiller d'Etat DIP, Genève, 7 février 1938, AEG DIP 1985 va 5.3.448.

<sup>301</sup> Et c'est bien dans ce sens-là que le directeur de l'enseignement primaire comprend le rapport de l'école publique avec la religion : « La loi sur l'instruction publique prévoit que l'école est neutre au point de vue confessionnel mais non au point de vue religieux ; j'estime donc la présence de textes semblables compatible avec les disposition de la loi » (Albert Atzenwiler, Note pour le Département. Objet : Textes bibliques dans les livres de lecture (lettre de la société « Evangélisation Populaire » du 7 février 1938), Genève, 14 février 1938, AEG DIP 1985 va 5.3.448).



dernière partie que le livre de lecture de 1940 renoue véritablement avec le discours moral.

L'avant-dernier chapitre propose en effet une galerie de treize portraits, dont sont six dédiés à des Suisses, qui représentent autant d'exemples de vies édifiantes et qui incarnent chacun une valeur<sup>302</sup>. Ainsi, Nicolas de Flue est le réconciliateur de la patrie divisée. Dufour est le « bon » général que la patrie, reconnaissante pour les grands services rendus, accompagne en masse jusqu'à sa dernière demeure. Quant à Calvin, il donne l'exemple d'une vie frugale faite de travail et d'abnégation morale. Bernard de Palissy symbolise la science et la technique aux prises avec l'obscurantisme et l'ignorance dont, bien entendu, il triomphe. Pasteur est l'homme d'une science utile et pourvoyeuse de bienfaits pour l'humanité. Louis Favre est le petit enfant pauvre qui, devenu entrepreneur à force de travail, meurt sur le lieu même de sa grande œuvre qu'est le percement du tunnel du Gothard. Dans la même veine, la vie du président américain James Garfield est tout aussi exemplaire d'une réussite sociale bâtie sur le travail et l'instruction à partir d'origines très modestes<sup>303</sup>. Élément nouveau, les artistes sont à l'honneur puisqu'on trouve dans cette liste deux peintres (Raphaël et Hodler) et un musicien (Beethoven). Quelques seconds rôles suivent encore.

Le dernier et douzième chapitre de *Fleurs coupées* délivre de manière explicite et directive un discours prônant la conformation aux normes sociales dominantes. On y trouve d'emblée, bien sûr, l'apologie du travail qu'accompagne « la valeur [matérielle] du temps »<sup>304</sup>. La patience, la ponctualité, la modestie et la bonté en général sont les traits de caractère que l'on vise toujours à inculquer. Si la patrie est présente par la nécessité impérieuse de la « servir », deux autres textes assez longs mettent également l'accent sur le dévouement de l'individu, qui tourne parfois au sacrifice suprême, au service du groupe, de la collectivité<sup>305</sup>. La jeune fille n'est pas oubliée, elle qui doit être « vraie », « forte », « droite » et « simple »<sup>306</sup>. Quoi qu'il en soit, les normes de comportement que l'on veut inculquer aux élèves restent d'une grande stabilité par rapport aux livres de lecture précédents et elles relèvent toujours du système de valeur bourgeois centré sur le travail, le mérite, le respect de l'ordre établi, le sens du devoir et la civilité. Cependant, la nécessité de cette inculcation apparaît comme moins impérieuse qu'auparavant, sauf pour ce qui est de l'identité nationale, ce qui constitue un indice d'une meilleure conformation socioscolaire des comportements des enfants dans une « école populaire » où l'indiscipline et autres conduites répréhensibles apparaissent alors comme rares ou confinées à des catégories restreintes d'élèves<sup>307</sup>.

Le livre de lecture de 1940 est l'aboutissement d'une évolution qui a débuté trois quarts de siècle auparavant et qui culmine dans sa littérisation complète en interdépendance avec sa spécification à la discipline scolaire du français pour lequel il est alors l'ouvrage essentiel, spécialement pour la composition. Pourtant, cette sorte d'apogée du manuel scolaire comme dépositaire des connaissances et moyen de

---

<sup>302</sup> Cf. *Fleurs coupées. Choix de textes littéraires pour le 5<sup>e</sup> degré de l'école primaire*, Genève, DIP, 1940, pp. 330-372.

<sup>303</sup> Dans ce récit, les « livres d'école » sont significativement élevés au rang d'« objets de première nécessité » (*Ibid.*, p. 347).

<sup>304</sup> Le premier des textes du chapitre sur l'« Education morale » commence ainsi : « Les hommes ne font pas tous la même chose, mais ils font tous quelque chose » (*Ibid.*, p. 373).

<sup>305</sup> « L'histoire du petit garçon qui sauva la ville de Haarlem » ; « Histoire de Jean Sniders » (*Ibid.*, pp. 380-380).

<sup>306</sup> *Ibid.*, p. 385.

<sup>307</sup> A cette époque, c'est la question de la modification du régime de la discipline, avec le passage d'une discipline coercitive à une discipline librement consentie, qui anime les débats du corps enseignant primaire et non les problèmes de discipline proprement dits (cf. partie IV, chapitres 15 et 16).

structuration de la discipline scolaire sonne comme le début de son déclin à Genève. En effet, *Fleurs coupées* n'est à l'origine que le premier tome du manuel de lecture destiné au premier degré supérieur de l'école primaire, soit la 5<sup>e</sup> année, et il devait être suivi d'un second destiné aux élèves de 6<sup>e</sup> année. Or, ce deuxième volume ne verra jamais le jour. La mort d'Albert Atzenwiler et la Seconde Guerre mondiale, avec son lot de problèmes quotidiens et de restrictions de tous ordres renvoient la poursuite du projet à des jours meilleurs. Lorsqu'il est finalement repris, un basculement décisif intervient et modifie radicalement la conception du manuel scolaire qui prévalait jusque-là chez les responsables de l'école primaire :

La conférence des inspecteurs forma le vœu que le nouvel ouvrage ne fût pas publié d'un seul coup, mais fractionné en fascicules qui pourraient paraître par échelons et apporter successivement aux enfants ce que la littérature aurait produit de meilleur. Elle voulait ainsi éviter que le manuel ne se trouvât rapidement périmé dans quelques-unes de ses parties et qu'il se déflorât rapidement la plupart des élèves des degrés supérieurs ayant l'habitude – heureuse en soi – de lire d'un trait le nouveau livre de lecture qu'on leur remet<sup>308</sup>.

L'introduction des « fascicules » est le premier signe d'une évolution des pratiques pédagogiques qui relègue lentement mais sûrement le manuel à un rôle secondaire dans l'enseignement quand elle n'aboutit pas à sa disparition quasi complète. La préférence donnée au fascicule par la conférence des inspecteurs au lendemain de la Seconde Guerre mondiale repose en premier lieu sur l'argument que le manuel court toujours le risque d'être rapidement obsolète, tant dans les connaissances que par rapport aux méthodes pédagogiques. Si cette raison est généralement la première avancée contre le manuel parce qu'elle est de loin la plus évidente à percevoir, d'autres facteurs liés à l'évolution sociale concourent également à le faire considérer comme un objet rigide, vite désuet et au final encombrant. En effet, les transformations socioéconomiques rapides provoquées par l'expansion économique inouïe des Trente glorieuses et le rajeunissement massif de la population suite au boom démographique amènent à lire l'individu et la société en des termes nouveaux : la vitesse, le progrès, notamment technologique, la croissance, la mobilité professionnelle, sociale et physique structurent les sensibilités collectives de haut en bas de l'échelle sociale. Or, le manuel scolaire en général, par la stabilité et l'ordonnance de son contenu, entre en contradiction avec cette nouvelle perception, particulièrement forte à la fin des années 1960, qui fait de la société une entité abstraite en perpétuelles mutations<sup>309</sup>. Le progrès constant des pratiques

---

<sup>308</sup> Fernand Quiblier, secrétaire de l'enseignement primaire, « Livre de lecture de 7<sup>me</sup> année », Genève, circa 1951, AEG DIP 1985 va 5.3.828, p. 1.

<sup>309</sup> Ce *topos* est tellement prégnant socialement, et en particulier dans les milieux de la gauche politique, que le projet de loi initial de modification sur les objectifs généraux de l'école publique (article 4) présenté par deux députés socialistes en 1975 en fait une donnée sociale intangible digne d'être inscrite dans le marbre de la loi : « L'enseignement public a pour but [...] b) de permettre à la jeunesse de faire face avec un sens critique *aux situations nouvelles qui caractérisent l'évolution de la société* [souligné par nous] » (MGC, 30 mai 1975, p. 1625). Les critiques d'ordre strictement pédagogique du manuel scolaire vont également se développer à partir des années 1960 et s'amplifier très fortement dans les années 1970 avec la diffusion de la pédagogie dite « différenciée », pour laquelle le manuel ne serait qu'un instrument pédagogique qui fixe le savoir autant qu'il oblige à une progression commune et régulière des apprentissages pour toute la classe. À l'inverse, le recours à la fiche ou à la photocopie pour sélectionner des exercices adaptés aux difficultés et aux « besoins » des élèves serait le meilleur moyen de différencier (i.e. individualiser) l'enseignement. En outre, à travers la suppression des manuels, le maître se trouve réinvesti dans son rôle et revalorisé puisqu'on lui rend le sens de l'initiative en le faisant créateur de son enseignement. De fait, la

pédagogiques axées sur l'individualisation de l'enseignement et les injonctions adressées de manière toujours plus pressante au système d'enseignement pour qu'il s'adapte à ces mutations conspirent également à la relégation du manuel scolaire au profit des fascicules et des brochures aux pages détachables. Plus tard, c'est au tour du cahier de s'effacer au profit du classeur puisque les stencils puis les photocopies, offrent une plus grande souplesse d'utilisation car ne sont-ils pas toujours susceptibles d'être ajoutés, retranchés et réordonnés<sup>310</sup> ?

Bien que jusqu'à la fin des années 1950 à Genève, le manuel scolaire continue d'être considéré comme un outil essentiel de l'enseignement et qu'il demeure le principal élément de structuration des disciplines scolaires, le choix effectué en faveur du fascicule constitue un premier moment de bascule car il est le signe avant-coureur de l'évolution de la place du manuel scolaire que nous venons de retracer très brièvement. En revanche, pour le contenu, rien ne change. Les deux fascicules destinés à la 7<sup>e</sup> primaire – anciennement la 6<sup>e</sup> – reprennent les mêmes principes directeurs quant aux choix des textes selon leur genre et leurs auteurs. La commission est à nouveau composée d'une majorité d'instituteurs avec des inspecteurs de l'école primaire et l'on pousse le mimétisme jusqu'à reprendre telles quelles les procédures de sélection des textes utilisées en 1937-1939. La volonté de mettre la grande littérature à la portée des élèves de l'école primaire reste également intacte<sup>311</sup>, une stabilité dans la conception de la culture scolaire qui perdure jusqu'à la fin des années 1960, soit au moment où celle-ci est réfutée en bloc par la lecture politique qui en est faite : sa fonction sociale n'apparaît alors plus émancipatrice mais au contraire aliénante socialement parce qu'elle légitime le pouvoir des dominants et empêche la démocratisation de la société de par le rôle essentiel que le système d'enseignement joue dans le travail de reproduction sociale<sup>312</sup>.

---

méthode différenciée est pensée, pour ceux qui la promeuvent à Genève, comme un moyen d'ordre pédagogique pour contrecarrer le processus de reproduction par le système d'enseignement des inégalités d'ordre à la fois social, culturel et économique. On trouve de tels propos, par exemple, dans l'opus d'Ali Haremeïn, Walo Hutmacher et Philippe Perrenoud, intitulé *Vers une action pédagogique égalitaire : Pluralisme des contenus et différenciation des interventions*, Cahiers du Service de la recherche sociologique, n°13, Genève, 1979.

<sup>310</sup> A notre connaissance, cette évolution décisive et massive des moyens d'enseignement dans la seconde moitié du XX<sup>e</sup> siècle n'a fait l'objet d'aucune recherche historique approfondie, notamment dans ses incidences sur la culture scolaire de l'enseignement primaire ou secondaire. On trouve néanmoins quelques pistes de réflexions stimulantes dans les travaux sociologiques de Bernard Lahire sur les dispositifs pédagogiques et les pratiques scolaires relatives à « l'autonomie » de l'élève (pédagogie différenciée, dépersonnalisation du savoir et du pouvoir) (« Fabriquer un type d'homme "autonome" : analyse des dispositifs scolaires », *L'esprit sociologique*, Paris, La Découverte, 2005, pp. 322-347).

<sup>311</sup> « La constante préoccupation de la commission a été de porter l'accent sur la valeur littéraire des œuvres qui lui étaient soumises ; c'est pourquoi elle a banni impitoyablement tous les textes qui, bien qu'intéressants en soi, ne présentaient qu'une valeur didactique ou documentaire » (Fernand Quiblier, secrétaire de l'enseignement primaire, « Livre de lecture de 7<sup>me</sup> année », Genève, circa 1951, AEG DIP 1985 va 5.3.828, p. 3).

<sup>312</sup> Ce rôle cardinal a été explicité par Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron dès le milieu des années 1960 : « La culture de l'élite est si proche de l'école que l'enfant originaire d'un milieu petit bourgeois (et a fortiori paysan ou ouvrier) ne peut acquérir que laborieusement ce qui est donné au fils de la classe cultivée, le style, le goût, l'esprit, bref, ces savoir-faire et ce savoir-vivre qui sont naturels à une classe, parce qu'ils sont la culture de cette classe. Pour les uns, l'apprentissage de la culture d'élite est une conquête, chèrement payée ; pour les autres, un héritage qui renferme à la fois la facilité et les tentations de la facilité » (*Les héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, Editions de Minuit, 1964, pp. 41-42).

Appartenant à l'enseignement de la « langue maternelle » (i.e. le français), comme on le dit communément jusqu'au premier tiers du XX<sup>e</sup> siècle environ, le livre de lecture est d'abord destiné à plusieurs types de leçons qui, s'ils relèvent tous de cet enseignement, sont présentés comme séparés en 1887 encore. En effet jusqu'à cette date l'enseignement du français proprement dit n'intègre ni la lecture ni l'écriture ni la leçon de choses. A partir de 1888, il n'existe cependant plus qu'une seule discipline scolaire qui dès le programme de l'enseignement primaire de 1912 est désignée sous le terme générique unique de « français »<sup>313</sup>. La nomenclature des enseignements qui sont regroupés dans cette discipline scolaire varie assez peu par la suite. Dans les degrés supérieurs de l'école primaire, le livre de lecture est l'ouvrage central de la discipline scolaire appelée « français » puisqu'il sert tout à la fois à l'enseignement de la « lecture » (à haute voix ou silencieuse), de la leçon de choses<sup>314</sup>, devenue en 1923 « les entretiens familiers » puis « lectures expliquées » à partir de 1942, de la composition (ou rédaction) et de la grammaire (l'analyse grammaticale)<sup>315</sup>. Cependant, ce rôle prépondérant du manuel s'affaiblit nettement après la Deuxième Guerre mondiale. En effet, l'augmentation du nombre de leçons (ou périodes) consacrées à la discipline français se fait par l'accroissement quasi équivalent des enseignements techniques de la langue (vocabulaire, orthographe, grammaire), enseignements pour lesquels le livre de lecture est d'un usage limité (cf. Tableau 1).

Cet accroissement des apprentissages relatifs à la maîtrise linguistique (i.e. technique) de la langue française, particulièrement notable dans les derniers degrés de l'école primaire, est une conséquence directe de l'augmentation rapide des effectifs de l'enseignement secondaire inférieur (i.e. la massification du secondaire) après 1945. En effet, cette modification des flux scolaires en direction des écoles du secondaire inférieur devient d'une telle importance quantitative dans la décennie 1950 qu'elle ne peut pas ne pas avoir d'incidence sur le programme d'enseignement de l'école primaire. Déjà en 1954, lors de la réédition du manuel de grammaire française en usage dans les écoles primaire, il est relevé que « comme ce manuel est destiné à des élèves dont *beaucoup*<sup>316</sup> vont entrer dans l'enseignement secondaire, nous avons accordé, plus que dans le passé, une place prépondérante à *l'analyse* [grammaticale] »<sup>317</sup>. Ainsi, prenant la mesure de l'inflexion des parcours scolaires, les concepteurs du plan d'études de l'enseignement primaire de 1957, dont bon nombre sont des institutrices et des instituteurs, adaptent l'enseignement de la langue française aux exigences de l'enseignement secondaire inférieur, c'est-à-dire en l'occurrence surtout au début de l'étude du latin au Collège, étude où l'analyse grammaticale joue un rôle clé du fait notamment des déclinaisons latines, et, plus généralement, pour l'enseignement de l'allemand. Deux disciplines

---

<sup>313</sup> Seule l'écriture en tant que technique (graphie) continue d'être un enseignement à part (parfois sous le nom de « calligraphie »).

<sup>314</sup> Pour cet enseignement, on ne recourt pas au livre de lecture mais d'autres manuels sont utilisés, notamment le manuel antialcoolique de Jules Denis dans le premier quart du XX<sup>e</sup> siècle (cf. *Programme de l'enseignement primaire*, Genève, 1912, p. 21).

<sup>315</sup> A partir de 1942, le livre de lecture semble également servir parfois à la leçon hebdomadaire de « notions scientifiques et morales ».

<sup>316</sup> Souligné par nous.

<sup>317</sup> Edmond Rast, inspecteur des écoles primaires, « Note sur l'enseignement grammatical », *Leçons et exercices de grammaire française* (d'après *J'apprend la grammaire* d'Albert Atzenwiler), 2<sup>e</sup> volume, Genève, Ecole primaire – Division supérieure, 1954, p. VII.

d'enseignement qui jouent un rôle important dans la sélection scolaire des élèves à l'entrée et dans l'enseignement secondaire.

**Tableau 1 : nombre d'unités de temps hebdomadaires consacrées à l'enseignement du français dans les degrés supérieurs de l'enseignement primaire (5<sup>e</sup>-6<sup>e</sup> puis 6<sup>e</sup>-7<sup>e</sup>), canton de Genève, 1887-1969<sup>318</sup>**

	1887		1888		1912		1923		1942		1957		1966														
	5e	6e	5e	6e	5e	6e	5e	6e	5e	6e	6e	7e	6e	7e													
	G	F	G	F	G	F	G	F	G	F	G	F	G	F	G et F												
Leçon de choses, lecture, récitation, élocution	1	1	2	2	4	4	4	4	3	3	3	3	3	3	2	2	2.5	1.5	1	1	2.5	2.5	2	2	2.5	2	
Grammaire, orthographe, vocabulaire	3	3	3	3	2	2	2	2	5	4	5	4	4	3	3	2	4.5	4	4	4	6	6	6	6	6	6	6
Rédaction, composition	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
<b>Total français</b>	<b>6</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>8</b>	<b>8</b>	<b>8</b>	<b>10</b>	<b>9</b>	<b>10</b>	<b>9</b>	<b>9</b>	<b>8</b>	<b>7</b>	<b>6</b>	<b>9</b>	<b>7.5</b>	<b>7</b>	<b>7</b>	<b>10.5</b>	<b>10.5</b>	<b>11</b>	<b>11</b>	<b>10.5</b>	<b>10</b>	
<b>total des unités</b>	<b>29</b>	<b>33</b>	<b>29</b>	<b>33</b>	<b>30</b>	<b>30</b>	<b>30</b>	<b>30</b>	<b>30</b>	<b>30</b>	<b>30</b>	<b>30</b>	<b>30</b>	<b>30</b>	<b>30</b>	<b>26</b>	<b>26</b>	<b>26</b>	<b>26</b>	<b>30</b>	<b>30</b>	<b>31.5</b>	<b>31.5</b>	<b>30</b>	<b>31.5</b>		
<b>% pour le français</b>	<b>21</b>	<b>18</b>	<b>24</b>	<b>24</b>	<b>27</b>	<b>27</b>	<b>27</b>	<b>27</b>	<b>33</b>	<b>30</b>	<b>33</b>	<b>30</b>	<b>30</b>	<b>27</b>	<b>23</b>	<b>20</b>	<b>35</b>	<b>29</b>	<b>27</b>	<b>27</b>	<b>35</b>	<b>35</b>	<b>32</b>	<b>32</b>	<b>35</b>	<b>32</b>	

Cependant, l'augmentation de la fréquentation des écoles (i.e. filières) de l'enseignement secondaire inférieur ne serait pas possible si, au préalable, il n'y avait pas eu une hausse du niveau scolaire moyen de l'école primaire, principalement dans une discipline aussi cruciale que le français, dont le livre de lecture constitue un outil clef. La partie des programmes ou plans d'études successifs de l'enseignement primaire concernant la composition, enseignement phare des derniers degrés de l'école « populaire » dans l'apprentissage de la maîtrise du français, dessine les étapes de cette évolution et celle du rôle du livre de lecture. Jusqu'en 1912, les « exercices de rédaction » doivent s'appuyer largement sur le Dussaud et Gavard (1871, 1889 et 1899), d'après les instructions officielles, et cet apprentissage consiste principalement en la mémorisation de tournures de phrases<sup>319</sup>, voire de phrases entières, qui sont ensuite restituées dans des compositions vite critiquées pour leur caractère stéréotypé, notamment par l'administration scolaire, dans le premier quart du XX<sup>e</sup> siècle. Elévation d'exigence du niveau scolaire et Ecole active obligeant, le programme de 1923 insiste sur les « sujets d'observation » et « la description d'actions vues ou vécues », les « résumés de lectures » passant quelque peu au second plan<sup>320</sup>. Le plan d'études suivant (1942) enfonce encore le clou en faisant disparaître toute référence directe au livre de lecture et en prônant « la composition libre » pour le sujet et l'expression, mais en aucun cas pour « le style ».

Selon la logique simple voulant que « pour bien composer, il faut avoir quelque chose à dire », les instituteurs reçoivent donc la prescription de prendre comme sujets

<sup>318</sup> Sources : *Programmes et plans d'études de l'enseignement primaire* : 1887, 1888, 1912, 1923, 1942, 1957 et 1966.

<sup>319</sup> Ainsi pour la 5<sup>e</sup> année, les consignes d'enseignement sont les suivantes : « Rédaction. – Exercices de rédaction avec ou sans plan donné. – Résumés et comptes rendus écrits de récits, de lectures ou leçons sur la géographie, l'histoire, l'histoire naturelle, l'agriculture et l'industrie. – Sujets d'imagination. – Lettres diverses » (*Programme de l'enseignement primaire*, Genève, 1912, p. 21). Le texte reste en fait inchangé par rapport au programme de 1888.

<sup>320</sup> *Programme de l'enseignement primaire*, Genève, 1923, p. 11.

les événements de la vie quotidienne de l'élève, en faisant comme si parler de son environnement proche ou des éléments probables et routiniers de son existence devait nécessairement l'intéresser<sup>321</sup> et déclencher chez lui un verbe créatif et « spontané »<sup>322</sup>. Si cette insistance sur les idées dans la composition doit s'accommoder dans une moindre mesure des « fautes » de l'élève, l'ambition du « beau style » ne tombe pas pour autant. C'est pourquoi le plan d'études de 1957 perpétue la promotion de l'apprentissage du style, mais en insistant cette fois, glissement tout sauf anodin, sur la maîtrise grammaticale de la syntaxe comme un élément principal pour bien « composer » et « rédiger » dans la division supérieure :

On s'appliquera à améliorer le style en choisissant toujours le terme propre, en évitant les pléonasmes. On travaillera les phrases comportant une principale et une subordonnée. L'élève apprendra à employer correctement les conjonctions (car, mais, aussi, sinon, cependant, or, parce que, puisque, à moins que, bien que, jusqu'à ce que, etc.). Il s'exercera à placer la subordonnée avant ou après la proposition principale ; il ponctuera avec exactitude<sup>323</sup>.

Ceci explique notamment l'augmentation d'un tiers du temps dédié à l'enseignement du vocabulaire, de la grammaire et de l'orthographe en 1957 par rapport à 1942. Pour autant, le texte libre sur des sujets de proximité n'est pas abandonné. Au contraire, son usage est toujours prescrit et il est même suggéré d'individualiser dans la mesure du possible les sujets traités en en proposant plusieurs versions. Ainsi, l'accent est nettement mis sur la maîtrise technique de la langue et des différents styles car « la composition » est alors toujours considérée comme « l'aboutissement de l'étude de la langue » à l'école primaire et nécessaire pour commencer l'apprentissage du latin (au Collège).

Le dépouillement de cahiers de composition de la fin de l'école primaire genevoise confirme également ces évolutions dans les pratiques scolaires. A la veille de la Première Guerre mondiale, l'exercice de la composition commence déjà à être défini comme « un travail d'invention qui consiste à chercher des idées » mais à la condition de « les réunir, puis [de] les exprimer avec ordre » dans un style qui doit allier « clarté, précision, correction » de la langue écrite<sup>324</sup>. Dans l'Entre-deux-guerres, le refus de la « banalité dans les idées » et des « phrases toutes faites » se fait très insistant sans pour autant revenir sur l'exigence de la qualité en matière de style. Plus encore que quinze ans auparavant, l'exercice de la composition accroît son importance pratique et symbolique dans l'enseignement primaire et pas uniquement pour la discipline du français, puisqu'il ne s'agit pas uniquement d'apprendre à bien écrire mais plus fondamentalement « d'apprendre à voir, à penser, à sentir, à chercher des idées »<sup>325</sup>. Peu après, l'introduction puis la généralisation du « plan » amène à la rédaction de textes plus longs et augmente le

---

<sup>321</sup> Une telle logique n'est cependant pas nouvelle et circule depuis le début du XX<sup>e</sup> siècle dans les pratiques pédagogiques, mais, jusque-là, elle était plutôt réservée aux degrés inférieurs de l'école primaire (1<sup>ère</sup> et 2<sup>e</sup> années) et elle apparaît alors comme tout à fait conforme aux principes de la méthode dite « intuitive » (cf. Commission scolaire, *Procès-verbaux des séances*, Genève, 5 mai 1905, AEG IP Bc 1).

<sup>322</sup> Voici quelques suggestions de sujets de composition donnés aux élèves de 5<sup>e</sup> année : « Une expédition au grenier – Un accident de bicyclette – Cette nuit, j'ai fait un rêve. – J'ai eu peur – Dans la poche de Pinget – Paul marque un but – Chez le dentiste ... » (*Plan d'études de l'école primaire*, Genève, 1942, p. 26).

<sup>323</sup> *Plan d'études de l'enseignement primaire*, Genève, DIP, 1957, p. 28.

<sup>324</sup> Anonyme, Cahier de composition, division supérieure de l'école primaire, 1914, CRIÉE Fonds tous ménages n°5129.

<sup>325</sup> Colette Charlier, Cahier de composition 6<sup>ème</sup> C [primaire], Genève, 1929, CRIÉE Fonds tous ménages n°10445.

nombre d'exercices préparatoires que la généralisation du brouillon, avec une correction intermédiaire avant la copie finale, a déjà entamée dans les degrés supérieurs de l'école primaire genevoise. Au sortir de la Seconde Guerre mondiale, la composition devient un exercice plus complexe et à la préparation toujours plus longue. Pour satisfaire aux exigences des « idées », du « plan » et du « style », dont on veut « autant que possible » qu'il relève d'une expression « personnelle, originale », les brouillons se multiplient. D'ailleurs, n'est-ce pas ainsi, dit-on pour justifier cette préparation croissante, que c'est ainsi que font « les plus grands écrivains »<sup>326</sup>. Les deux décennies suivantes n'apportent rien de véritablement neuf si ce n'est peut-être que la réalisation complète et complexe de la composition tend à être demandée toujours plus précocement<sup>327</sup>.

Du style mémorisé, stéréotypé et quasi mécanique, au style intériorisé et partiellement créatif, la boucle est bouclée. Elle démontre la dynamique séculaire de l'école primaire qui a amené par paliers (1870, 1910 et 1940) à une indéniable élévation des exigences scolaires quant à l'apprentissage de la langue française et au niveau de maîtrise qui en est exigé de la part des élèves de la fin de l'école primaire jusqu'aux années 1960. En outre, l'introduction progressive de nouvelles méthodes pédagogiques principalement liées à l'« individualisation de l'enseignement » ont largement contribué à ce processus, de l'enseignement « intuitif » à l'École active. Ainsi, « la leçon de composition doit encourager l'expression spontanée tout en enseignant à respecter les exigences de la langue »<sup>328</sup>. Mais la langue française qui est ainsi valorisée est plus que jamais celle de la « bonne » littérature – de la littérature légitime – et, hormis quelques exercices liés à des styles dits « pratiques », comme la correspondance, il est demandé à l'élève d'en maîtriser les bases grammaticales et syntaxiques, conditions sine qua non d'une expression plus libre et plus personnelle des idées. Pour autant, la littérature proposée aux élèves à travers les livres de lecture n'est pas définitivement figée. La succession des choix faits dans les auteurs montre une évolution importante qui suit de près celle de la littérature et imprègne l'ensemble de la culture scolaire. Ainsi, les auteurs de l'âge classique tendent à disparaître, sauf exceptions, et les « modernes » occupent une place toujours plus grande. En ce sens, on observe que la capacité du système d'enseignement à définir un arbitraire culturel et à l'imposer, y compris au nom de contraintes d'ordre pédagogique, est limitée par des déterminations sociales fortes. Dans la préface de son manuel de grammaire de 1933, Albert Atzenwiler rappelle ainsi ce qui semble s'imposer alors comme une évidence, à savoir que « chaque individu est tenu, sous peine de sanctions de divers ordres, d'utiliser avec un minimum de correction le système de signes de la langue »<sup>329</sup>. C'est pourquoi l'adoption de certains principes ou méthodes de l'École active au sein de l'école primaire ne peut s'opérer que sous la forme

---

<sup>326</sup> Marie-Thérèse Adler, Cahiers de composition de 5<sup>ème</sup> primaire, Genève, 1945, CRIÉE Fonds tout ménage n°9833.

<sup>327</sup> Ainsi en 1955, pas moins de sept opérations successives sont demandées à des élèves de 5<sup>ème</sup> primaire (correspondant à la 4<sup>ème</sup> année d'avant 1945) pour réaliser le seul brouillon de la composition : « 1. Penser sa composition. 2. Ecrire rapidement sur sa feuille de brouillon. 3. Remanier, transformer les phrases jusqu'à ce qu'elles soient claires et bien construites. 4. Eviter les répétitions et les mots "passe-partout" (faire, dire, la chose et puis...). 5. Consulter les règles de composition (cahier). 6. Vérifier attentivement la ponctuation. 7. Corriger les fautes d'orthographe » (Mme Franck, Cahier de composition 5<sup>ème</sup> primaire, Genève, 1956, CRIÉE Fonds tous ménages n°11260).

<sup>328</sup> *Plan d'études de l'enseignement primaire*, Genève, DIP, 1957, p. 27. Repris tel quel lors de la révision du plan d'études en 1966 (cf. *Plan d'études de l'enseignement primaire*, Genève, DIP, 1966, p. 29).

<sup>329</sup> *J'apprends la grammaire... Leçons et exercices de grammaire française*, 1<sup>er</sup> volume – Ecole primaire – 4<sup>e</sup> année, Genève, Imprimerie P.-E. Grivet, 1933, p. III.

d'un accommodement et à la condition de ne pas entrer en contradiction avec les savoirs scolaires jugés légitimes socialement.

Si la prégnance du livre de lecture semble s'effacer dans la seconde moitié du XX<sup>e</sup> siècle avec une diminution du nombre d'heures dédiées à la lecture, son remplacement progressif par des fascicules dans les degrés supérieurs et son usage moins direct pour l'apprentissage de la grammaire et de la composition dans la division supérieure de l'école primaire genevoise (5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> puis 7<sup>e</sup>), il n'en constitue pas moins un livre de base et une référence essentielle pour l'enseignement du français et, à ce titre, il reste, jusque dans les années 1960 au moins, un produit fondamental de la culture scolaire de l'enseignement obligatoire<sup>330</sup>. Une culture scolaire qui s'inscrit dans un projet socioculturel visant à mettre à portée des enfants des classes populaires, au sein de « l'école populaire », les rudiments de la culture légitime, selon deux finalités : la première civilisatrice et la seconde émancipatrice (i.e. « démocratique »), finalités qui, jusqu'alors, avaient toujours été comprises par les acteurs sociaux du système d'enseignement comme progressistes et complémentaires et non pas comme antinomiques ou aliénantes. Pourtant, cette même culture scolaire est depuis toujours génératrice d'un fort échec scolaire montrant par là sa difficile réception et acquisition pour la majorité des élèves de l'école « populaire » genevoise (cf. infra la conclusion de cette cinquième partie).

---

<sup>330</sup> En effet, certains manuels sont utilisés aussi bien pour la fin de la scolarité primaire que pour les années (deux à trois) de l'enseignement secondaire inférieur. Ainsi, le livre de lecture de Dussaud et Gavard utilisé entre 1871 et 1911 sert aussi à l'École professionnelle alors que le manuel d'histoire nationale de Grandjean et Jeanrenaud, introduit, en 1941 est également utilisé dans la division inférieure du Collège, surtout à partir de 1945 (cf. infra chapitre 20).



## Chapitre 20

### Quelle histoire pour le « peuple » ? Les manuels d'histoire (1890-1969)

Entre 1890 et 1969, quatre manuels d'histoire, sept si on compte les rééditions incluant des modifications plus ou moins importantes de leur contenu, ont été utilisés à Genève pour l'enseignement de l'histoire dans la dernière partie de l'école primaire (5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années, devenues 6<sup>e</sup> et 7<sup>e</sup> après 1945). Bien que ces manuels traitent avant tout de « l'histoire nationale », l'histoire locale ou cantonale n'est pas pour autant négligée. Au contraire, cette dernière est enseignée également aux mêmes degrés et pendant les heures consacrées par le programme de l'enseignement primaire à la discipline histoire, mais la place qui lui est dévolue tend à se réduire quantitativement par rapport à l'histoire nationale au cours du XX<sup>e</sup> siècle. Par ailleurs, la dotation horaire de l'histoire est restée relativement stable sur un siècle (entre 1,5 et 2 heures hebdomadaires environ, cf. tableau 2). Plus généralement, l'effort d'enseignement fourni à l'école primaire pour cette discipline perçue comme « intellectuelle », tend à se concentrer sur les deux degrés précités qui forment ce qu'on désigne alors sa « division supérieure »<sup>331</sup>.

**Tableau 2 : Nombre d'unités de temps consacrées à l'enseignement de l'histoire dans les degrés supérieurs de l'enseignement primaire, canton de Genève, 1887-1969<sup>332</sup>**

degrés garçons/filles	1887		1888		1912		1923		1942		1957										
	G	F	G	F	G	F	G	F	G	F	G	F									
<b>Histoire</b>	2	2	1	1	1.5	1.5	1.5	1.5	2	2	2	2	2	2	2	2	1.5	2	2	1.5	1.5

Bien qu'il soit ici question uniquement de l'enseignement de l'histoire nationale, relevons que l'enseignement de l'histoire à l'école primaire s'est longtemps partagé durant cette période (1887-1969) entre cette histoire dite « nationale » et celle dite « de Genève ». Cela signifie donc que les heures attribuées de manière générale à l'enseignement de l'histoire sont alors divisées. Mais cette répartition n'est pas restée immuable. Si en 1888, la 5<sup>e</sup> année est entièrement consacrée à l'histoire nationale et la 6<sup>e</sup>

<sup>331</sup> Il arrive cependant que la répartition des heures entre les degrés change légèrement dans les plans d'études successifs. Ainsi, en 1887, l'heure qui manque en 6<sup>e</sup> est compensée par une heure d'histoire donnée dès la 4<sup>e</sup> primaire, soit théoriquement pour des enfants âgés de dix ans. En 1888, le plan d'études alloue uniformément 1,5 heures aux trois degrés (4<sup>e</sup>, 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup>). En 1912, l'enseignement de l'histoire proprement dit ne commence effectivement qu'en 5<sup>e</sup> année. Le programme de 1942 fait exception en introduisant l'histoire comme branche d'enseignement à part entière à raison d'une heure hebdomadaire dès la 3<sup>e</sup> primaire (une heure également en 4<sup>e</sup>), soit pour des élèves normalement âgés de neuf ans. Celui de 1957 reconduit le précédent bien qu'il ne fasse théoriquement commencer cet enseignement de l'histoire qu'en 4<sup>e</sup> année. En réalité, c'est toujours à neuf ou dix ans que les élèves reçoivent cet enseignement car la réorganisation des degrés opérée en 1945 a avancé l'entrée à l'école primaire d'une année en faisant débiter la scolarité obligatoire à six ans avec la 1<sup>ère</sup> primaire et non plus avec la 2<sup>ème</sup> enfantine. De ces différentes variations, il résulte qu'en tout état de cause on considère généralement que l'enseignement de l'histoire appartient spécifiquement aux degrés moyens et supérieurs de l'école primaire parce qu'il serait au-delà des capacités cognitives d'enfants de moins de neuf à dix ans.

<sup>332</sup> Sources : *Programmes et plans d'études de l'enseignement primaire* : 1887, 1888, 1912, 1923, 1942 et 1957.

année à l'histoire cantonale, dès 1905 une révision partielle du programme de l'enseignement primaire donne la primauté à l'histoire nationale<sup>333</sup>. Les deux programmes suivants (1912 et 1923) confirment cette prescription de partage du temps d'enseignement entre ces deux histoires et le temps imparti dans chaque degré. Une nouvelle inflexion, décisive cette fois, s'opère en 1942 quand les deux histoires (suisse et genevoise) sont confondues, et, du coup, minimalement articulées entre elles jusque dans le plan d'études<sup>334</sup>. Le programme de l'enseignement primaire de 1957 fait perdurer cette conception qui est lourde de signification. En effet, à partir de la Deuxième Guerre mondiale, les prescriptions officielles mettent fin à cet enseignement distinct de deux histoires qui, si elles ont pu être parfois fondues dans les pratiques des enseignants primaires, demeurent jusqu'alors séparées<sup>335</sup>. Un tel changement n'est pas anodin car il réaménage une histoire de Genève désormais incluse dans une histoire nationale unique. Il crée ainsi une unicité du récit historique qui, tout en ne niant pas les particularités de l'histoire locale à travers des épisodes célèbres (à l'instar de l'Escalade de 1602), vise cependant clairement à resserrer le lien confédéral par un renforcement du sentiment national<sup>336</sup>. Le contexte de la guerre mondiale et de l'effort de mobilisation physique et mental (« la défense spirituelle »), tant des militaires que des civils, opéré par les élites dirigeantes à des fins de défense nationale explique pour beaucoup ce changement d'orientation générale dans l'enseignement de l'histoire à l'école primaire.

On n'a évidemment pas attendu le programme de 1887 pour commencer à enseigner l'histoire. Celui-ci n'est d'ailleurs qu'un programme provisoire destiné à assurer la transition suite au vote de la nouvelle loi sur l'Instruction publique de 1886 qui modifie la structure du système d'enseignement et consacre la défaite des humanités

---

<sup>333</sup> Déjà en 1905, dans les débats sur la révision du programme de l'enseignement primaire au sein de la Commission scolaire, qui réunit des représentants des enseignants et des cadres scolaires, de l'école primaire à l'Université, le conseiller d'Etat DIP et diverses autres personnes reconnues comme compétentes sur les questions éducatives, l'enseignement de l'histoire à l'école primaire est pensé comme devant être avant tout « nationale » et non pas « locale » et notamment centrée sur l'histoire de la Confédération : « M. Rosier [conseiller d'Etat DIP]. Le [projet de] programme a été modifié. Les parties antérieures à la fondation de la Confédération et pour Genève la période qui a précédé le 16<sup>e</sup> siècle seront traitées sous formes d'entretiens et de lectures. Il y avait disproportion au point de vue du temps, entre l'histoire de la Suisse et celle de Genève ; ainsi la sous-commission vous propose-t-elle de consacrer 3 semestres à l'histoire suisse soit 2 en 5<sup>e</sup> et 1 en 6<sup>e</sup> et 1 semestre à l'histoire de Genève ». Sur les quatre semestres que comptent la 5<sup>e</sup> et la 6<sup>e</sup> années primaires, la Commission scolaire du canton de Genève décide lors de la révision de 1905 de consacrer trois semestres à l'« histoire nationale » et seulement un semestre à l'« histoire de Genève » (Commission scolaire, *Procès-verbaux des séances*, Genève, 5 mai 1905, AEG IP Bc 5).

<sup>334</sup> Le *Programme de l'enseignement primaire* de 1942 indique que « [L]e programme d'histoire nationale comprend à la fois l'histoire suisse et l'histoire genevoise. Les grandes divisions du programme se réfèrent au manuel d'histoire suisse. Il y aura lieu d'intégrer, à la place convenable, les sujets de l'histoire genevoises ». Il conseille néanmoins encore le manuel d'histoire genevoise de l'ancien inspecteur primaire Charles Pesson (*Petite histoire illustrée de Genève*) comme livre de lecture pour les leçons d'histoire (p. 41).

<sup>335</sup> Ainsi le *Programme de l'enseignement primaire* de 1923 distingue très clairement une « histoire suisse » et une « histoire de Genève » pour l'enseignement de l'histoire en 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> année (pp. 24-26).

<sup>336</sup> Cela apparaît d'autant plus nécessaire que Genève, qui n'est qu'un membre très récent de la Confédération (1815), conserve un particularisme identitaire assez vivace. Bien que des liens anciens et forts existent entre la République et les autres Cantons suisses depuis le début du XVI<sup>e</sup> siècle, le XIX<sup>e</sup> siècle a été marqué par un sinueux cheminement de l'acceptation puis de la construction du sentiment national helvétique chez les élites et dans la population (cf. Irène Herrmann, *Genève entre République et Canton : les vicissitudes d'une intégration nationale (1814-1846)*, Genève-Laval (Québec), Passé Présent-Presses de l'université, 2003).

classiques<sup>337</sup>. La nouvelle répartition des degrés et l'ajout d'une année de scolarité obligatoire à plein temps (sept années dont une enfantine et six primaires allant de 6 à 13 ans révolus) rendent nécessaires l'adaptation du programme précédent avant la confection du nouveau plan d'études qui entre effectivement en vigueur l'année suivante (1888). Cependant, notre propos ne débute qu'à partir de la dernière décennie du XIX<sup>e</sup> siècle car les « manuels » précédant celui d'Albert Schütz, publié en 1893, et plus encore celui de William Rosier, publié en 1905, n'en sont pas véritablement : ils ne constituent que des « abrégés ». Ces derniers sont succincts et leurs fortes similitudes tant dans la forme que dans leur contenu permettent d'en effectuer l'analyse générale à partir du dernier d'entre eux, utilisé dans les écoles primaires genevoises au tournant du XX<sup>e</sup> siècle<sup>338</sup>. Quant aux manuels d'histoire proprement dits, la série établie se compose au total de sept ouvrages (mais seulement quatre sont distincts puisque trois sont des rééditions) en usage dans les classes de l'enseignement primaire genevois durant la période 1890-1969.

*De l'abrégé au manuel : la légitimation du présent « national » par le passé (1890-1904)*

Un abrégé ouvre ce corpus pour la dernière décennie du XIX<sup>e</sup> siècle : il s'agit de l'*Abrégé d'histoire suisse* du pédagogue et poète vaudois Henri Cuchet (1850-1891), publié dès 1890 et plusieurs fois réédité<sup>339</sup>. Comme le veulent son titre et le genre, l'ouvrage est de petit format et court (135 pages), mais déjà relativement illustré, ce qui témoigne dans son élaboration à la fois de l'influence de l'enseignement intuitif et des progrès faits par l'imprimerie dans la reproduction graphique à moindre coût<sup>340</sup>. A la fin de chaque chapitre, un résumé et une chronologie viennent rappeler les faits et les dates à retenir, auxquels s'ajoutent des « observations » qui fournissent, pour reprendre les termes mêmes de l'auteur dans sa préface, une « philosophie de l'histoire »<sup>341</sup>.

---

<sup>337</sup> Dépassant les clivages politiques habituels entre gauche (radicaux) et droite (conservateurs), une large majorité des députés du Grand Conseil genevois sont acquis à l'idée de la force et de la nécessité de la science pour l'avenir de la société. Malgré une minorité d'opposition se recrutant tant à gauche qu'à droite, ce consensus provoque une réorganisation de la culture scolaire en même temps que celle du système scolaire avec la nouvelle loi sur l'Instruction publique de 1886 (cf. *MGC*, 1886, tome II, pp. 808-813, 828-841).

<sup>338</sup> Avant 1890, deux abrégés sont utilisés. Le premier est celui d'Alexandre Daguët (1816-1894), radical d'origine fribourgeoise qui, après avoir été enseignant secondaire puis successivement directeur des écoles normales de Porrentruy et de Fribourg (1843-1856) et de l'école secondaire des jeunes filles de Fribourg (1857-1866), termine sa carrière comme professeur d'histoire et d'archéologie à l'Académie de Neuchâtel. Son *Abrégé de l'histoire de la Confédération Suisse à l'usage des écoles primaires* publié chez Lebet à Lausanne en 1863 constitue la référence avant et après 1872 pour l'enseignement primaire à Genève. Le second abrégé est celui de Jules Magnenat (1837-1906), d'origine vaudoise et maître d'histoire et de géographie aux Ecoles normales de Lausanne. Sa *Petite histoire de la Suisse à l'usage des écoles primaires* est publiée une première fois en 1880 (Lausanne, Payot). Il est également l'auteur d'un abrégé, destiné cette fois à l'enseignement secondaire, qui est publié une première fois en 1872, et légèrement remanié en 1875, dont le contenu, comme il l'indique, reprend les cours qu'il donne alors à l'école normale du canton de Vaud (*Abrégé d'histoire suisse destiné à l'enseignement secondaire*, Lausanne, Rouge & Dubois, 1875, 332 p.). Sur les rapports entre Etat, système d'enseignement et marché de l'édition scolaire des manuels d'histoire dans le canton de Vaud au XIX<sup>e</sup> siècle, cf. Patrick de Leonardis et François Valloton, « Législation, politique et édition au XIX<sup>e</sup> siècle : le cas des manuels d'histoire dans le canton de Vaud », *Revue historique vaudoise*, 1997, pp. 19-54.

<sup>339</sup> Ici nous avons utilisé la quatrième édition datant de 1901 (Genève, Librairie R. Burkhardt).

<sup>340</sup> 46 illustrations dont quelques photographies et surtout 5 cartes de la Suisse à des époques différentes.

<sup>341</sup> Henri Cuchet, *Abrégé d'histoire suisse*, Genève, Librairie R. Burkhardt, 1901, p. 5.

Par exemple, les péripéties, principalement militaires, des origines de la Confédération sont magnifiées pour leur portée à la fois morale et patriotique. Le pacte fédéral de 1291 devient « la protestation d'un petit peuple qui prenait conscience de lui-même et qui réclamait le droit de disposer de ses destinées » et la bataille de Morgarten (1315), en soi un « petit événement » de l'aveu même de Cuchet, se mue en « un événement très considérable si l'on en juge par [ses] conséquences : indépendance consacrée, prestige moral d'une première victoire, union plus étroite des Confédérés contre l'ennemi commun [les Habsbourg] »<sup>342</sup>. Autre exemple : la période de la République helvétique (1798-1803) et de l'Acte de Médiation (1803-1813) est certes présentée comme la première occupation de la Confédération par une puissance étrangère (la France) depuis sa fondation, et en dépit de la résistance « admirable de courage » des cantons de la Suisse centrale<sup>343</sup>, mais de ces temps de « douleur »<sup>344</sup> sort « un mouvement marqué vers la démocratie »<sup>345</sup>. Dans tous les cas, tant dans la victoire que dans la défaite, l'auteur présente toujours une « leçon » de l'histoire à tirer pour le peuple suisse, une leçon pouvant inspirer une conduite patriotique<sup>346</sup>, mais dont la signification dépasse parfois la seule destinée de la Confédération helvétique pour devenir un axiome moral universel<sup>347</sup>.

Le second ouvrage de cette époque, utilisé dans la division supérieure de l'école primaire genevoise, est dû à l'instituteur genevois Alfred Schütz (1858-1933)<sup>348</sup> et s'intitule *Leçons et récits d'histoire suisse*. Il constitue déjà ce qu'on peut considérer comme une première forme de manuel scolaire<sup>349</sup>. Parce qu'il est à la fois découpé en leçons et qu'il est directement articulé sur le programme de l'enseignement primaire genevois de 1888<sup>350</sup>, il accède véritablement au plein statut d'« utilitaire de la classe »<sup>351</sup>. Ces *leçons et récits* composent un livre nettement plus volumineux qui compte au total pas moins de 256 pages<sup>352</sup>, certes d'un petit format. Les illustrations et les cartes y sont abondantes. Cette forte présence de l'iconographie nous informe, encore une fois, sur l'influence des méthodes dites « intuitives » dans l'enseignement de l'histoire<sup>353</sup>. Cependant, les « leçons » sont très courtes et peuvent ainsi être rapportées au style de l'abrégé. Ces

---

<sup>342</sup> *Ibid.*, p. 35.

<sup>343</sup> *Ibid.*, p. 97.

<sup>344</sup> *Ibid.*, p. 98.

<sup>345</sup> *Ibid.*, p. 105.

<sup>346</sup> Comme dans le cas de la défaite des Suisses face aux Armagnacs du dauphin de France, futur Louis XI, à Saint-Jacques sur la Birse (1444), qui permet de faire la paix et grâce à laquelle les Confédérés gagnèrent leur réputation d'être les meilleurs soldats d'Europe. Conséquence encore une fois positive qui permet à Henri Cuchet d'affirmer qu'il « faut savoir mourir pour son pays : le dévouement n'est jamais vain » (*Abrégé d'histoire suisse*, Genève, Librairie R. Burkhardt, 1901, p. 50).

<sup>347</sup> A propos des guerres de religions des XVI<sup>e</sup> et XVII<sup>e</sup> siècles, Cuchet tire la « leçon » que « la violence ne doit jamais s'associer à la foi et à la vérité » (*Abrégé d'histoire suisse*, Genève, Librairie R. Burkhardt, 1901, p. 73).

<sup>348</sup> Stagiaire (1876), sous-régent (1878) et régent (1881) de l'enseignement primaire, Alfred Schütz devient en 1887 maître à l'école complémentaire et, dès 1894, il enseigne le dessin dans la division inférieure du Collège puis à l'École professionnelle et ménagère. Membre du parti radical, il est élu conseiller administratif de la Ville de Genève en 1911-1912 et 1913-1914. Il consacre la dernière partie de sa vie à l'Église nationale protestante de Genève dont il est membre du Consistoire de 1914 à sa mort en 1931.

<sup>349</sup> D'ailleurs, l'auteur lui-même désigne son livre comme un « manuel » (Alfred Schütz, *Leçons et récit d'histoire suisse*, Genève, Imprimerie suisse, 1893, p. IV).

<sup>350</sup> En effet, la succession des leçons du manuel reprend, à quelques variantes près dans les intitulés, l'ordre des « leçons » telles qu'elles sont prévues par le programme de 1888 (pp. 24-25, 29-30).

<sup>351</sup> Alain Choppin, *Les Manuels scolaires : histoire et actualité*, Paris, Hachette, 1992, p. 16.

<sup>352</sup> Nous avons utilisé la première édition de 1893 (Genève, Imprimerie suisse).

<sup>353</sup> Il y a au total 100 illustrations (la gravure est le genre qui prédomine massivement) et 8 cartes.

petits textes condensés et simplifiés sont destinés à fixer l'essentiel de la matière dans l'esprit des élèves par la mémorisation d'événements, de causalités simples et de dates considérés comme importants<sup>354</sup>. Dans ce discours historique à deux voix, les « récits » forment la part quantitativement la plus importante. Leur origine est variable car Alfred Schütz a puisé partout où il trouvait utile de le faire. Sans compter les récits écrits ou réécrits par l'instituteur genevois, on trouve notamment des extraits pris chez Alexandre Daguët et Jules Magnenat ou chez d'autres auteurs et historiens plus ou moins connus (tels les français Charles Seignobos et Ernest Lavisse) ainsi que de nombreuses et longues citations de sources, puisées dans différentes éditions de documents historiques (lettres, mémoires, etc.)<sup>355</sup>. Des « tableaux synoptiques », en fait des chronologies parallèles, de courtes « vues d'ensemble » et une chronologie finale clôturent les différents chapitres et parties à des fins de révision.

En 1895, une seconde édition du manuel est publiée afin, selon Schütz, de « satisfaire dans la mesure du possible aux bienveillantes critiques émises » à propos de la première<sup>356</sup>. Outre que les huit cartes gagnent en couleurs (rouge et bleu), ce sont les deux derniers chapitres (V et VI), portant sur la période révolutionnaire et la Suisse contemporaine du XIX<sup>e</sup> siècle, qui ont été remaniés et développés par l'ajout de récits et d'une leçon supplémentaire pour chacun d'eux. La part faite à l'histoire de Genève sort renforcée dans cette nouvelle édition par l'adjonction de trois nouveaux récits sur les dix-sept qui y ont été ajoutés<sup>357</sup>. L'histoire de Neuchâtel bénéficie également de telles augmentations<sup>358</sup>. Ces deux renforcements liés à des histoires cantonales de la Suisse romande, et auxquels on doit ajouter deux récits concernant l'un « l'histoire du Valais » et l'autre « la Révolution vaudoise », ne sont assurément pas étrangers au fait que cette seconde édition révisée et augmentée est officiellement adoptée par les Départements de l'Instruction publique de Genève (comme en 1893) et de Neuchâtel<sup>359</sup>.

Si Alfred Schütz ne se réclame pas d'une « philosophie de l'histoire » et évite donc d'en tirer des « leçons », sans pour autant renier la vocation d'exemplarité morale de la discipline à travers des événements et des acteurs historiques, son texte et les récits qui l'accompagnent montrent, d'une part, un rapport identique à l'histoire savante, rendu nécessaire par les fonctions « patriotiques » de cet enseignement à l'école primaire et, d'autre part, une influence directe de la pensée chrétienne dans le sens qu'il donne malgré tout à l'histoire. Ainsi, Henri Cuchet voit dans Guillaume Tell une sorte de figure idéale-typique du Waldstaetter des origines de la Confédération, et qui donc « n'a rien d'in vraisemblable »<sup>360</sup>. De son côté, Alfred Schütz rappelle certes le caractère légendaire des traditions relatives à ce personnage, mais il soutient également que « tout Suisse doit [les] connaître et [les] aimer parce qu'elles sont le reflet du patriotisme ardent de leur

<sup>354</sup> « La leçon est donc destinée à être étudiée et bien sue » (Alfred Schütz, *Leçons et récit d'histoire suisse*, Genève, Imprimerie suisse, 1893, p. 3).

<sup>355</sup> « Les récits sont, à part quelques-uns, des fragments tirés des ouvrages d'historiens nationaux ou étrangers. On y trouvera même un certain nombre de pages empruntées directement aux chroniques ou aux relations d'écrivains des siècles passés. Ils constituent donc une sorte de chrestomathie historique et sont destinés à mettre en évidence tantôt un fait saillant, tantôt une action belle et généreuse ou un tableau de civilisation » (*Ibid.*, p. 3).

<sup>356</sup> Alfred Schütz, *Leçons et récit d'histoire suisse*, Genève, Imprimerie suisse, 1895, p. 4.

<sup>357</sup> Récits nouveaux : « Genève avant la Réforme », « Jean Calvin » et « La Révolution à Genève » (*Ibid.*, pp. 177-181 ; 183-186 et 210-215).

<sup>358</sup> Le récit « Histoire de Neuchâtel » et la 23<sup>e</sup> leçon « La Suisse de 1830 et 1840 » (*Ibid.*, pp. 253-257 et 264-266).

<sup>359</sup> Les ajouts de récits pour le Valais et Vaud suggèrent qu'Alfred Schütz caresse alors peut-être l'espoir que la nouvelle édition de son manuel soit adoptée par ces deux autres cantons de Suisse romande.

<sup>360</sup> *Abrégé d'histoire suisse*, Genève, Librairie R. Burkhardt, 1901, p. 35.

auteur »<sup>361</sup>. De manière plus générale, les deux abrégés sacrifient au principe qui fait du livre scolaire un « instrument de pouvoir »<sup>362</sup> en accordant une primauté certaine aux déterminations idéologiques de l'enseignement sur celles propres à l'histoire savante. Quant au sens que l'instituteur radical et futur membre du Consistoire de Genève donne à l'histoire, il renoue avec un providentialisme chrétien cependant expurgé de toute marque divine. Ainsi, la Réforme est présentée, assez classiquement pour l'époque, comme la cause principale de la désunion, de la partition pour deux siècles de la Confédération, dont les conséquences sociopolitiques sont d'abord la formation de « gouvernements aristocratiques » dans les cantons et, au bout du compte, l'invasion française de 1798. Cependant, le « terrible bouleversement » final de l'occupation étrangère constitue pour l'auteur une sorte d'épreuve, ou de châtement nécessaire puisqu'il a « épuré les sentiments du peuple » et qu'il « a ramené les Suisses à une notion plus vraie de la liberté et de l'égalité » ainsi qu'à « l'union qui fait la force »<sup>363</sup>.

Pour autant, les différences de forme et de contenu restent limitées entre l'abrégé et le manuel. Les deux auteurs puisent aux mêmes sources historiographiques et les versions qu'ils présentent de l'histoire nationale sont d'une très grande similitude. Dans les deux cas, l'histoire « nationale » antérieure à l'acte de fondation de la Confédération (fin du XIII<sup>e</sup> siècle) consiste en une histoire de la portion de territoire de ce qui deviendra les limites géopolitiques de la Suisse du XIX<sup>e</sup> siècle. Plus fondamentalement, la structure du récit général de ces histoires à vocation scolaire est identique : on peut la réduire à une recherche dans le passé et ses vicissitudes – constituant une collection successives de faits ou de tableaux d'époques – des caractères originaux de la Suisse moderne. Celle-ci est tout à la fois nationale, unie mais diverse (i.e. un fédéralisme tempéré), neutre, démocratique, patriotique, avec des fondements chrétiens, mais désormais déconfectionnalisée dans ses institutions. En cela, l'histoire dessinée par l'abrégé de 1890 et le manuel de 1893 vise avant tout à créer un effet de légitimation d'une identité nationale comprise comme le produit d'une tradition non pas figée mais cumulative sur deux mille ans, malgré quelques périodes de recul ou de stagnation.

C'est pourquoi, à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, malgré leurs différences limitées de forme et de contenu, l'abrégé de Cuchet et le manuel de Schütz sont officiellement adoptés et laissés au choix des instituteurs dans leur enseignement de l'histoire en 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années<sup>364</sup>. Par ailleurs, les deux auteurs adoptent également une position similaire quant à l'usage que le maître doit faire de leur livre. L'un et l'autre entendent laisser à l'enseignant la maîtrise du cours dont l'abrégé ou le manuel ne constitue qu'un fond ordonné de connaissances et un moyen d'enseignement (texte, récits et matériel « intuitif »). Ainsi, « la parole » et la « liberté » du maître demeurent, selon eux, les ressorts principaux de l'enseignement de l'histoire. Henri Cuchet précise ainsi expressément que « l'élément essentiel, indispensable, c'est la parole du maître. Rien, ni livre abrégé, ni livre complet,

---

<sup>361</sup> *Leçons et récit d'histoire suisse*, Genève, Imprimerie suisse, 1893, p. 75.

<sup>362</sup> Alain Choppin, *Les Manuels scolaires : histoire et actualité*, Paris, Hachette, 1992, pp. 22-23.

<sup>363</sup> Alfred Schütz, *Leçons et récit d'histoire suisse*, Genève, Imprimerie suisse, 1893, p. 253.

<sup>364</sup> La sous-commission de la Commission scolaire chargée d'évaluer les manuels d'Henri Cuchet et Alfred Schütz, et dont le rapporteur est William Rosier, arrive à la conclusion qu'elle « a trouvé du mérite à chacun de ces deux travaux, et ne veut pas se prononcer entre les deux. Elle exprime le vœu que les deux auteurs collaborent à un ouvrage réunissant les mérites de l'un et de l'autre » (Commission scolaire, *Procès-verbaux des séances*, Genève, 8 mai 1891, AEG IP Bc 1). Cf. également « Tabelle des manuels pour l'année 1898-1899 », AEG DIP 1988 22.16.28 ; Publié plus tardivement, le manuel d'histoire suisse d'Alfred Schütz est définitivement adopté par la Commission scolaire fin 1892 (*Procès-verbaux des séances*, Genève, 28 décembre 1892, AEG IP Bc 1).

ne saurait remplacer les explications orales »<sup>365</sup>. Et dans sa seconde édition, Alfred Schütz précise qu'il « est nécessaire que le maître développe en toute liberté le thème donné et établisse lui-même la coordination d'une leçon à l'autre »<sup>366</sup>. Pourtant, cette grande marge de manœuvre laissée aux instituteurs par les livres alors en usage, hormis pour ce qui est des prescriptions du programme, qui ne portent que sur la matière à traiter, les autorités scolaires y voient un manque bien plus qu'un avantage. C'est d'ailleurs ce qui les décide finalement à produire un manuel plus conforme à leur conception de l'enseignement. Un point de vue que partagent les corps enseignants primaires de plusieurs cantons romands (Genève, Vaud et Neuchâtel). Tous sont alors demandeurs d'un manuel qui soit une base solide et sûre pour l'enseignement de l'histoire, c'est-à-dire un « vrai » manuel scolaire, adapté aux nouvelles normes de la pédagogie et aux besoins spécifiques de l'enseignement primaire<sup>367</sup>.

*L'alliance de l'impression et de la raison pour enseigner l'histoire patriotique au « peuple » (1905-1940)*

L'introduction de l'*Histoire illustrée de la Suisse à l'usage des écoles primaires* du genevois William Rosier en 1905 fait véritablement entrer l'enseignement de l'histoire à l'école primaire dans l'ère du manuel scolaire. En effet, comme l'écrit Laure Neuenschwander, le « Rosier », comme on disait, « a su donner aux manuels d'histoire un rôle primordial dans l'acte d'éducation nationale, puisque diffusé à un très grand nombre d'exemplaires dans les cantons romands, il a instauré et maintenu une certaine uniformisation du contenu éducatif. Il a surtout structuré et organisé, selon ses propres exigences formelles, les connaissances historiques destinées aux élèves. A partir du 'Rosier', on est confronté à une histoire scolaire en plein exercice qui, une fois ses matières assises, a son effet d'institution, sa logique, sa force identificatoire, bref une empreinte culturelle propre »<sup>368</sup>. Si cette analyse est assurément très pertinente, il convient cependant de la nuancer quant à ce qu'elle indique concernant la profondeur de la rupture intervenue ainsi en matière de manuel scolaire d'histoire, tant dans la forme que dans le contenu.

Sur la forme, le manuel de 1905 innove moins qu'il ne renforce, systématise et multiplie des pratiques antérieures déjà visibles dans les éditions successives du manuel d'Alfred Schütz (1893 et 1895) : la division du texte en « leçons » et « récits » (« lectures » pour le « Rosier » de 1905<sup>369</sup>), la multiplication des illustrations, les résumés, les généalogies et les cartes en couleurs. Sur le contenu, Laure Neuenschwander montre bien qu'il existe un consensus explicite sur son caractère nécessairement patriotique au sein de la commission intercantonale à laquelle les Départements de l'Instruction publique vaudois et genevois ont confié les modalités de la confection d'un ouvrage d'histoire suisse en octobre 1897. Il en découle que les discussions de cette commission portent exclusivement sur les aspects « relatifs à la forme et à la méthode du nouveau

---

<sup>365</sup> *Abrégé d'histoire suisse*, Genève, Librairie R. Burkhardt, 1901, p. 3.

<sup>366</sup> *Leçons et récit d'histoire suisse*, Genève, Imprimerie suisse, 1895, p. 3.

<sup>367</sup> Dans les deux dernières décennies du XIX<sup>e</sup> siècle, les revendications formulées par les instituteurs portent principalement sur l'élaboration de livres moins abstraits ou moins longs et contenant davantage de matériel intuitif, c'est-à-dire des illustrations telles que cartes, gravures, etc. (cf. Laure Neuenschwander, « Le manuel de William Rosier (1905-1921) : vers une historiographie scolaire en Suisse romande », *Revue historique vaudoise*, 1997, p. 57-59).

<sup>368</sup> *Ibid.*, p. 58.

<sup>369</sup> « Lectures » qui sont distinguées du texte principal par une taille de caractère typographique inférieure.

manuel»<sup>370</sup>. C'est sans doute aussi pourquoi il n'y a aucun historien dans la commission. En revanche, celle-ci fait une large place aux enseignants puis elle s'adresse finalement au géographe genevois, mais également ancien instituteur, député radical et futur conseiller d'Etat chargé du DIP (1906-1915), William Rosier pour élaborer le manuel. Moins d'un an auparavant, ce dernier s'est livré « à une critique serrée du manuel de M. Cuchet » et a largement exposé ses idées sur « ce que doit être l'enseignement de l'histoire » à la Commission scolaire de Genève, dont il est membre et qui décide de l'adoption ou non des manuels pour leur usage dans l'enseignement primaire et secondaire du canton<sup>371</sup>. Comme, aux yeux des membres de la commission intercantonale et à ceux des autorités scolaires, l'impératif de la fabrication du nouveau manuel ne vient pas de questions historiographiques mais de problèmes strictement pédagogiques, le choix de William Rosier tient moins à ses compétences d'historien qu'à celles tirées de son expérience en matière de manuel scolaire. En effet, ses productions précédentes pour la géographie ont ouvert la voie d'une coopération intercantonale durable en matière de confection de manuels scolaires romands. En forçant à peine le trait, on pourrait dire que William Rosier devient en quelque sorte un professionnel du manuel scolaire au tournant du XX<sup>e</sup> siècle<sup>372</sup>.

A travers cet enjeu strictement pédagogique, l'histoire scolaire tend à une prise d'écart, voire à une certaine autonomisation, par rapport à l'histoire savante, qui se revendique un « idéal de vérité » et de « curiosité pure ». Cette autonomie de l'histoire scolaire a pour principaux vecteurs principaux les finalités assignées et les méthodes appropriées, pense-t-on, à l'enseignement de l'histoire à l'école primaire<sup>373</sup>. Cette autonomisation est d'autant plus possible et marquée que l'auteur, les corps enseignants primaires romands et les membres de la commission intercantonale appartiennent pour nombre d'entre eux à la mouvance politique du radicalisme<sup>374</sup>. De par cette proximité idéologique et de par leurs fonctions au service de « l'école d'Etat », tous sont très proches du pouvoir politique dont ils partagent l'essentiel des vues sur l'instruction publique et « populaire »<sup>375</sup>. Et c'est bien ce double enjeu pédagogique et politique qui amène la « rupture » que William Rosier introduit dans l'écriture du manuel d'histoire et que Laure Neuenschwander décrit justement comme une vaste opération de reformulation et de réélaboration de l'histoire savante sous la pression des contraintes formelles, idéologiques et pédagogiques<sup>376</sup>. William Rosier explicite lui-même cet énorme

---

<sup>370</sup> Laure Neuenschwander, « Le manuel de William Rosier (1905-1921) : vers une historiographie scolaire en Suisse romande », *Revue historique vandoise*, 1997, p. 58.

<sup>371</sup> Commission scolaire, *Procès-verbaux des séances*, Genève, 25 septembre 1896, AEG IP Bc 1.

<sup>372</sup> A cette même époque, William Rosier participe, en tant qu'expert du DIP genevois, au niveau national à la fabrication de deux « Manuels-atlas » pour l'enseignement de la géographie, adaptés pour chaque canton romand, à la fois pour le degré inférieur (1895) et pour le degré supérieur (1899) de l'école primaire (William Rosier, « Compte-rendu de la Conférence de la commission d'experts pour l'établissement d'un manuel-atlas de géographie destiné à l'enseignement supérieur », Zurich, 19 avril 1899, AEG DIP 1985 va 5.3.2).

<sup>373</sup> Laure Neuenschwander, « Le manuel de William Rosier (1905-1921) : vers une historiographie scolaire en Suisse romande », *Revue historique vandoise*, 1997, pp. 61-62.

<sup>374</sup> Le président de la commission est, par exemple, le conseiller d'Etat radical neuchâtelois Edouard Quartier-la-Tente (1855-1925).

<sup>375</sup> Pour le cas du corps enseignant primaire à Genève au tournant du XX<sup>e</sup> siècle, cf. supra partie IV, et pour le cas du corps enseignant primaire du canton de Vaud cf. Fabrice Bertrand, *Recherches sur la Société pédagogique vandoise, 1856-1911*, mémoire de master d'histoire contemporaine, UFR des Lettres, des Sciences de l'Homme et des Sociétés, Université de Paris-Nord, 2005, pp. 20-21.

<sup>376</sup> Laure Neuenschwander, « Le manuel de William Rosier (1905-1921) : vers une historiographie scolaire en Suisse romande », *Revue historique vandoise*, 1997, p. 62.



travail d'écriture et de réécriture qu'il justifie dans sa préface, mais du seul point de vue pédagogique, en soulignant que les « lectures » que l'on a alors l'habitude de tirer des ouvrages d'historiens ont « un style qui dépasse la portée des élèves des écoles primaires »<sup>377</sup>. Pour le contenu proprement historique, il se veut au plus proche de l'historiographie « nationale » récente<sup>378</sup>.

Cette opération de réécriture n'est pas qu'une simple adaptation stylistique car elle débouche bien sur une réélaboration du récit non seulement dans sa forme mais dans sa structure. D'ailleurs, Rosier ne s'en cache pas. Au contraire, il se fait son propre laudateur quant à cette rupture narrative :

On a souvent cru simplifier l'histoire en la ramenant à une série de récits détachés, sans liens entre eux, ou à une succession de biographies. J'ai évité cet écueil. Réduire l'histoire d'un pays à un certain nombre de faits sans connexion, de paragraphes isolés les uns des autres, c'est, en réalité, en rendre l'étude beaucoup plus difficile et lui enlever une forte part de son intérêt et de sa valeur éducative ; l'élève manque de fil conducteur, il ne voit pas l'enchaînement des choses et ne retient de l'histoire que des lambeaux décousus<sup>379</sup>.

Si dans ce manuel, et indirectement dans les abrégés précédents, « le passé ne vaut d'être raconté que parce qu'il contient déjà symboliquement le présent »<sup>380</sup>, la structure du récit, telle qu'on peut directement la lire au moyen de la table des matières, est organisée en « parties » découpées sur la base d'une périodisation qui prend comme repères chronologiques les étapes de la construction politique de la Confédération helvétique à travers son expansion territoriale (l'addition de cantons au cours des siècles). Une telle structure augmente la linéarité du récit comme elle dessine une histoire nationale faite d'une marche progressive et irréversible vers la Suisse moderne qui a su triompher de toutes les épreuves :

Formée au début de trois cantons, elle en a compté ensuite huit, puis treize, puis dix-neuf et elle en comprend aujourd'hui vingt-deux. Si elle a eu des jours de gloire, elle a couru bien des périls et passé par des crises qui semblaient menacer son existence. A certaines époques, elle a dû supporter la tutelle des puissances étrangères. Longtemps, les particularités locales, les divisions politiques et religieuses l'ont empêchée de se donner un gouvernement central.

De quelle profonde reconnaissance ne devons-nous pas être pénétrés envers nos pères qui, dans les heures graves, n'ont jamais désespéré et qui l'ont sauvée du danger ! Ce sont eux qui ont préparé les temps meilleurs dont nous jouissons. Aujourd'hui la Suisse est libre ; elle est forte ; elle est prospère. Elle n'a plus à subir la tutelle des puissances. Ses enfants ne vont plus servir sous les drapeaux étrangers. Son armée, qui ne menace personne, est là pour défendre son indépendance et sa neutralité. Un gouvernement fédéral a été créé. De leur côté, les cantons contribuent à la grandeur de la patrie. Le peuple suisse a su éviter de verser dans une centralisation à outrance. Par une sage combinaison des droits de la Confédération et des droits des cantons, il a respecté les traditions locales créées

---

<sup>377</sup> *Histoire illustrée de la Suisse à l'usage des écoles primaires*, Lausanne-Genève, Payot-R. Burkhardt, 1905, p. IV.

<sup>378</sup> « Ces dernières années ont vu éclore une véritable floraison de grands et beaux ouvrages relatifs à l'histoire générale ou spéciale de la Suisse » (*Ibid.*, p. III).

<sup>379</sup> *Ibid.*, p. IV.

<sup>380</sup> Laure Neuenschwander, « Le manuel de William Rosier (1905-1921) : vers une historiographie scolaire en Suisse romande », *Revue historique vandoise*, 1997, p. 65.

par le genre de vie, par les coutumes, la religion, mais il a unifié là où c'était nécessaire<sup>381</sup>.

Le régime instauré par la Constitution de 1848, et encore renforcé par sa révision en 1874, devient alors l'aboutissement naturel de cette histoire « nationale », tout en lui conférant son essence : celle d'une histoire du progrès (i.e. positiviste) d'une modernité politique et sociale modérée et réalisée pratiquement dans la création d'un Etat-nation démocratique et fédéraliste, c'est-à-dire l'œuvre même des radicaux au XIX<sup>e</sup> siècle<sup>382</sup>. Pour établir une telle continuité historique, William Rosier n'a cependant pas besoin d'occulter ou de travestir les faits les « moins glorieux » de l'histoire nationale. Sa compréhension téléologique de l'histoire nationale lui permet de porter un jugement de valeur sur les faits du passé et donc de les trier tout en naturalisant ce tri. Un événement considéré comme mauvais devient une erreur au regard des fins positives (i.e. le progrès) avec lesquelles Rosier interprète cette histoire nationale<sup>383</sup> ; inversement, un bon événement devient par le même processus un événement vrai parce que nécessaire au sens qui est donné à l'histoire. Les implications pédagogiques et idéologiques de l'unicité narrative du récit historique ne se limitent pas à une simplification du style et à la fabrication d'une histoire du progrès.

Si les illustrations ne sont pas destinées à être des supports de la réflexion et de l'interrogation, leur présence massive ne sert cependant pas qu'« à l'exemplification et à l'enjolivement » du récit. Le rapport entre le texte et l'image tisse le principe d'une méthode pédagogique : mettre « l'histoire en action »<sup>384</sup>. William Rosier tire le principe de ce rapport dans l'expérience qu'il a accumulée lors la confection des manuels de géographie et qu'il applique ensuite aux manuels d'histoire nationale :

Au surplus, le manuel-atlas n'est pas une simple réunion de cartes et de texte. C'est la base d'une méthode. Les cartes sont des projections, des plans ; il faut à côté d'elles la gravure, la vue qui donne l'élévation et la perspective, la petite figure qui fournit le détail, les représentations de villes, de types humains qui introduisent l'idée de vie. En groupant ces divers documents, *le manuel-atlas produit une forte impression sur l'esprit des enfants*<sup>385</sup>, fait surgir des idées, et facilite considérablement leur travail<sup>386</sup>.

Le texte reste le support principal du discours tenu et les illustrations se déploient comme un « film » visant à le rendre plus « vrai » ainsi qu'à le mettre à la portée des enfants de 10 à 13 ans<sup>387</sup>. La méthode pédagogique dite « intuitive » doit ainsi acquérir

---

<sup>381</sup> *Histoire illustrée de la Suisse à l'usage des écoles primaires*, Lausanne-Genève, Payot-R. Burkhardt, 1905, pp. 195-196.

<sup>382</sup> « En racontant nos annales, j'ai cherché [...] à mettre en relief, non ce qui divise, mais bien les raisons puissantes qui ont poussé les Confédérés à se rapprocher et à s'unir en une même nation », déclare notamment William Rosier dans sa préface (*Ibid.*, p. V).

<sup>383</sup> Ainsi, dans le cas de la République helvétique, William Rosier reconnaît les avantages de l'instauration de ce régime (tel que la fin des pays sujets ou l'égalité des droits), mais de par son échec même et en fonction du régime établi en 1848, il conclut que « le tort de la République helvétique fut d'imiter trop servilement la République française voisine » (*Ibid.*, p. 163).

<sup>384</sup> *Ibid.*, p. V.

<sup>385</sup> Souligné par nous.

<sup>386</sup> William Rosier, « Compte-rendu de la Conférence de la commission d'experts pour l'établissement d'un manuel-atlas de géographie destiné à l'enseignement supérieur », Zurich, 19 avril 1899, AEG DIP 1985 va 5.3.2

<sup>387</sup> De petites séries d'images composent de véritables séquences iconographiques par l'unité du thème. Par exemple dans le chapitre cinq intitulé « Institutions, mœurs et coutumes au Moyen Age », cinq images

une efficacité maximum en fixant vraiment dans l'esprit des élèves d'une école primaire à vocation essentiellement populaire un savoir historique devenu scolaire parce que « mâché » et « régurgité » (i.e. réorganisé) à leur intention. En jouant sur les sens, et notamment la vue, le manuel d'histoire nationale de 1905 cherche autant à faire « impression » qu'à faire « bien » voir en donnant un sens rationnel à cette histoire nationale. Le récit lui-même par son style simple, mais plus encore par son pouvoir d'évocation tout littéraire et par la mise en images, doit faire une impression suffisamment forte pour être « capable d'attirer et de retenir l'attention des élèves par son intérêt propre »<sup>388</sup>. Fruit du mariage, voulu fructueux, de l'impression et de la raison, le manuel d'histoire se voit confier une tâche supplémentaire qui consiste à sortir le manuel d'histoire du cadre scolaire pour perpétuer et étendre son influence au-delà, dans la vie adulte et familiale<sup>389</sup>. Une ambition soutenue pratiquement pendant vingt ans. En effet, le « Rosier » est systématiquement donné aux élèves à leur sortie de la scolarité obligatoire. A Genève, ce n'est qu'en 1924 que cette pratique est abandonnée suite au grave déficit budgétaire de l'Etat cantonal<sup>390</sup>.

A l'approche de la fin de la Première Guerre mondiale, une nouvelle commission intercantonale est formée en vue de réviser l'ouvrage, tâche qu'elle confie à Ernest Savary (1870-1931)<sup>391</sup>, tout en la plaçant sous le patronage de Rosier, devenu entre-temps successivement professeur de géographie à l'Université de Genève (1902) et conseiller d'Etat radical du DIP (1906-1918). Encore une fois, ce ne sont pas le contenu même du manuel d'histoire qui provoque cette révision, mais bien des problèmes pédagogiques, soulevés notamment par les instituteurs eux-mêmes. De manière générale, les critiques formulées poussent à un approfondissement des ambitions pédagogiques affichées lors de la création du manuel, à savoir être plus concret et moins abstrait, augmenter encore le nombre d'illustrations et de récits à caractère anecdotique ainsi que diminuer le nombre des lectures en les fondant dans le récit principal<sup>392</sup>. Le résultat de la révision montre qu'il a été tenu compte de la plupart des critiques émises et que le manuel d'histoire nationale a été modifié en conséquence. Ainsi, le style de

---

successives composent la figure du chevalier à travers quatre actions (l'hommage lige, l'adoubement, le tournoi, la perception des redevances) et un personnage en costume suggérant l'action (chevalier armé en « croisé ») (William Rosier, *Histoire illustrée de la Suisse à l'usage des écoles primaires*, Lausanne-Genève, Payot-R. Burkhardt, 1905, p. 25-26).

<sup>388</sup> *Ibid.*, p. IV.

<sup>389</sup> « Et qu'après avoir quitté l'école ils [les élèves] puissent prendre plaisir à [le] relire ou à [le] consulter » (*Ibid.*, p. IV).

<sup>390</sup> « MM. les inspecteurs ont informé le Département que des membres du corps enseignant, dans une très bonne intention du reste, font inscrire dans les livres remis aux élèves, certaines annotations, souligner ou au contraire biffer certains passages. Il n'y avait pas grand inconvénient à cela lorsque les manuels scolaires étaient considérés comme la propriété personnelle des élèves auxquels ils étaient remis. Ce n'est plus le cas malheureusement maintenant. Tous les livres doivent au contraire servir le plus longtemps possible et ils doivent passer successivement entre les mains de plusieurs élèves. Il est dès lors nécessaire que ces livres restent vierges de toute inscription, de toute annotation, qu'on n'y trace ni croix, ni signe quelconque. En y veillant, le corps enseignant permettra au Département de faire une économie » (*Bulletin officiel de l'enseignement primaire*, n°20, avril 1924, pp. 3-4). Cf. « Table des manuels pour l'année 1923-1924 » et « Table des manuels pour l'année 1924-1925 », AEG DIP 1988 22.16.28.

<sup>391</sup> D'origine vaudoise et instituteur de formation, Ernest Savary devient rapidement le correspondant de la Société pédagogique vaudoise pour le journal corporatif romand *l'Éducateur*. En 1910, il est appelé aux fonctions d'inspecteur de l'enseignement primaire du canton de Vaud puis, en 1915, à celles de directeur de l'enseignement primaire.

<sup>392</sup> Laure Neuenschwander, *Quand William Rosier raconte l'histoire de la Suisse aux élèves romands : analyse historique d'un manuel scolaire, 1905-1923*, mémoire de licence d'histoire, faculté des Lettres, Université de Lausanne, 1995, p. 73.

l'écriture a par endroit été allégé sans que l'on puisse dire pourtant que le récit en devienne véritablement encore moins « abstrait ». Les illustrations ont non seulement été augmentées en nombre (300 en 1923 contre 273 en 1905), mais certaines ont également été remplacées, souvent en rapport avec un développement de la place faite aux événements étrangers, dans la mesure où ils ont des incidences fortes sur l'histoire du pays<sup>393</sup> ou parce qu'ils sont considérés comme incontournables au plan de l'histoire générale, ou du moins du point de vue européen<sup>394</sup>. La plus importante modification concerne les lectures, dont le nombre a diminué de plus de moitié, mais l'essentiel de leur contenu a été fondu dans le corps principal du récit. Une telle modification n'est pas anodine car, si l'on s'en tient aux prescriptions sur l'usage qui doit être fait du manuel telles qu'elles sont énoncées dans les préfaces de 1905 et de 1923 et que l'on suppose donc qu'elles aient été suivies d'effets pratiques, on s'aperçoit qu'en moins de vingt ans les exigences sur ce que les élèves doivent savoir en histoire nationale ont nettement augmenté. En effet, à suivre William Rosier en 1905, les lectures et les résumés, deuxième voie du texte, ne doivent être qu'un apport secondaire, le récit principal constituant en quelque sorte un programme minimal<sup>395</sup>. En fondant la majeure partie des lectures dans le récit principal et en ajoutant, à la fin de chaque chapitre, les « résumés » de deux ou trois pages qui clôturaient précédemment chaque partie, Ernest Savary augmente de près d'un quart la matière de l'histoire nationale qui est censée être sue par les élèves.

Outre ces modifications du texte et des images, la révision de l'édition de 1923 comprend deux ajouts originaux. Le premier est l'insertion de chronologies succinctes à la fin de chaque partie et qui remplacent « les résumés » antérieurs. Le second est l'insertion de petits encarts (paratexte) également à la fin de chaque chapitre, qui donnent, selon les cas, une série de prescriptions didactiques indiquant, quant aux devoirs, à la récitation, à la rédaction, à la lecture et au dessin, ce que le maître devrait faire ou faire faire à ses élèves. En même temps, ces encarts didactiques construisent un enseignement parallèle et très directif sur l'usage que le maître doit faire du manuel pour la part « d'instruction civique et morale » que comprend alors l'enseignement de l'histoire à l'école primaire. Ils appellent à développer des questions morales en prenant appui sur des événements historiques ou à demander à l'élève de comparer une situation passée avec la situation présente. En fait, et comme le sous-entend Lucien Jayet, maître à l'École d'application de Lausanne, dans sa préface de la réédition de 1923, le manuel n'est pas seulement « un auxiliaire précieux du maître » par son contenu, mais il devient également un manuel d'enseignement<sup>396</sup>. Ainsi, les modifications et les ajouts apportés cette année-là, à l'instar des longs développements de cette préface relèvent uniquement de questions pédagogiques. Hormis le paragraphe initial, les deux pages de la préface évacuent totalement les finalités de l'enseignement de l'histoire à l'école primaire pour se concentrer uniquement sur la méthode. Outre qu'elle informe en négatif sur la force du

---

<sup>393</sup> Par exemple, la Révolution française gagne sa place dans le récit principal tout en le développant, y compris sur le plan des illustrations (William Rosier, *Histoire illustrée de la Suisse à l'usage des écoles primaires*, nouvelle édition par Ernest Savary, Lausanne-Genève, Payot-R. Burkhardt, 1923, pp. 150-154).

<sup>394</sup> Irène Palous-Marcus, *L'évolution de l'image de la Suisse et des Suisses inculquées aux élèves par les manuels d'histoire genevois du 20<sup>e</sup> siècle. Essai sur la construction de l'identité suisse*, mémoire de licence en sciences de l'éducation, FPSE, Université de Genève, 2001, p. 90.

<sup>395</sup> William Rosier, *Histoire illustrée de la Suisse à l'usage des écoles primaires*, Lausanne-Genève, Payot-R. Burkhardt, 1905, p. IV.

<sup>396</sup> Dans la préface, Lucien Jayet se livre sur un quart de page à une description de ce que devrait être les pratiques d'enseignement de l'instituteur (William Rosier, *Histoire illustrée de la Suisse à l'usage des écoles primaires*, nouvelle édition par Ernest Savary, Lausanne-Genève, Payot-R. Burkhardt, 1923, p. 3).

consensus régnant à cette époque au sein du système scolaire à propos du contenu de l'histoire nationale à enseigner, cette focalisation est le produit de l'engouement pour les méthodes dites « actives » prévalant dans les milieux éducatifs, corps enseignant compris, au tournant des années 1920, en dépit des ambiguïtés profondes que cette adhésion de principe recouvre<sup>397</sup>. La préface de 1923 est d'ailleurs explicite sur l'influence de cette nouvelle « doctrine » pédagogique mais en même temps le manuel d'histoire est présenté comme un outil indispensable pour permettre, si nécessaire, aux instituteurs de suppléer leurs carences pédagogiques, aussi différentes puissent-elles être d'un maître à l'autre, pour pratiquer un enseignement « dans la ligne de l'école active »<sup>398</sup>. Ces manières de dire reviennent en fait à recommander chaudement la méthode en essayant d'en faciliter l'usage mais sans y contraindre personne absolument car le corps enseignant ne l'accepterait pas.

A ce moment, la *doxa* de « l'École active » se répand largement auprès des enseignants et des cadres scolaires et ce mouvement n'épargne évidemment pas l'enseignement de l'histoire. Mais à regarder de près les différents documents relatifs à cet enseignement à Genève, au-delà la nouvelle préface de la réédition de 1923 du manuel d'histoire, on ne constate en fait guère de rupture avec les conceptions dominantes avant la Première Guerre mondiale, qui relèvent à vrai dire plutôt de la méthode dite « intuitive »<sup>399</sup>. En effet, le mariage de l'impression et de la raison se trouve bien davantage renforcé que supplanté par « l'activité » « spontanée », « naturelle » que le maître doit désormais susciter et exploiter chez l'élève. Enjoignant de rendre l'enseignement « vivant », « actif », la méthode « active » pousse à leurs limites les tendances précédentes qui consistent à jouer sur les sens des élèves pour rendre attractif et efficace l'apprentissage de l'histoire nationale scolaire :

Mais, dans ce domaine, comme dans presque tout l'enseignement, du reste, le programme n'est pas l'essentiel ; ce qui importe avant tout, c'est la méthode : la manière joue ici un rôle plus marquant que la matière. – Il est généralement admis qu'une leçon doit être présentée oralement aux élèves. Le maître expose les diverses parties du sujet de la façon la plus vivante possible en s'aidant de tout le matériel intuitif qu'il a sous la main : cartes, gravures, projections, croquis, tableau noir, où il inscrit les expressions nouvelles ou typiques, les dates, les mots de rappel. Il décrit des pays, des villes, des châteaux, des cours de rois, des monastères ; il explique les institutions, les magistratures, les coutumes et les mœurs ; il montre les armées en présence, les péripéties des combats, les discussions dans les assemblées, les séances de tribunaux. Pour capter l'attention des élèves, il [le maître] les [les élèves] fait participer directement à ce travail de reconstruction en leur proposant des comparaisons ingénieuses, en leur posant de fréquentes questions. En un mot, il cherche, par tous les moyens dont il dispose, à faire *revivre les événements*, en

---

<sup>397</sup> Sur ces questions par rapport au corps enseignant primaire genevois à cette époque, cf. supra partie IV, chapitre 15.

<sup>398</sup> Lucien Jayet, « Préface », in William Rosier, *Histoire illustrée de la Suisse à l'usage des écoles primaires*, nouvelle édition par Ernest Savary, Lausanne-Genève, Payot-R. Burkhardt, 1923, p. 4.

<sup>399</sup> S'exprimant en tant que genevois, le professeur de pédagogie de l'Université de Genève qu'est Albert Malche participe à son tour au renforcement de cette continuité lorsqu'il écrit, en qualité de directeur de l'enseignement primaire, que « La méthode dite intuitive ne consiste pas seulement à montrer des tableaux : elle est prise de contact avec la réalité par tous les moyens auxiliaires de l'intelligence pure ; elle doit donc s'efforcer de combattre l'abstraction, l'intellectualisme ; elle doit, en quelque sorte, désintellectualiser l'étude pour la mettre à la portée de l'enfant » (*Rapport général sur l'enseignement dans les Ecoles primaires de Genève et les Ecoles secondaires rurales durant l'année 1915-1916*, Genève, 10 août 1916, AEG D1P 1985 va 5.3.73, p. 8).

développant, en localisant, en animant la matière, de telle sorte que ses auditeurs ne puissent échapper à *l'emprise*<sup>400</sup> des images évoquées devant eux<sup>401</sup>.

Cet extrait permet encore une fois de comprendre que, pour beaucoup d'enseignants primaires, il n'y a alors pas de rupture entre les méthodes de l'enseignement intuitif et les méthodes de l'École active. Au contraire, la continuité leur paraît immédiate, évidente, notamment dans l'effort de reconstruction imaginative demandé aux élèves<sup>402</sup>. Mais, comme en 1905, le renforcement de la logique sensualiste de la méthode pédagogique prescrite pour l'enseignement de l'histoire, en partie cautionnée et naturalisée par la convocation des récents développements de la psychologie expérimentale appliquée à l'éducation<sup>403</sup>, ne peut pas rester sans conséquence pour le récit de l'histoire scolaire. Au récit d'une histoire scolaire voulue « attractive » et « vraie » en 1905 succède maintenant un récit, qui, grâce au maître, doit « faire revivre les événements ». Une telle ambition accentue encore le glissement du récit historique vers le roman captivant, où l'on est en fait bien plus captif qu'actif : l'histoire scolaire tend ainsi à devenir une littérature quasi « envoûtante ». Le programme de l'enseignement primaire de 1923 à Genève, dont le préambule est un monument à la gloire de l'École active<sup>404</sup> cultive lui aussi ces ambiguïtés ou ces ambivalences en déclarant sans ambages que « l'histoire est la *résurrection*<sup>405</sup>, l'explication du passé ». La virgule et l'absence de la conjonction de coordination « et » mettent ici sur le même plan d'intelligibilité (i.e. rendent équivalents) les deux termes « *résurrection* » et « *explication* ». Ainsi, l'histoire enseignée se doit d'être « pittoresque, dramatique, poignante » afin de la « rendre intéressante ». C'est sur les capacités professionnelles de l'instituteur, aidé du manuel devenu indispensable, que l'on compte pour achever de dramatiser, de romancer définitivement l'histoire scolaire. Les prescriptions adressées au corps enseignant primaire genevois deux ans plus tard ne laissent planer aucun doute à ce sujet. Par tous les moyens à leur disposition, et notamment des « excursions aux lieux historiques », les maîtres sont quasiment sommés de « faire des élèves les contemporains du passé » et en leur donnant « la vivante impression du passé » en utilisant pour cela « [...] le plus possible les vues, les photographies, documents projections qui peuvent illustrer les événements historiques »<sup>406</sup>. Le fait de devoir s'en remettre à l'enseignant pour que cette alchimie prenne, comme il masque, les limites et l'impossibilité de la réalisation d'un tel projet d'histoire scolaire. Et en effet, la réédition du « Rosier » en 1923 n'a pas abouti à une réécriture de l'histoire scolaire allant dans ce sens. L'histoire positive résiste et limite l'autonomisation « pédagogue » de l'histoire scolaire en fonction de ses propres fins

---

<sup>400</sup> Soulignés par nous.

<sup>401</sup> Lucien Jayet, « Préface », in William Rosier, *Histoire illustrée de la Suisse à l'usage des écoles primaires*, nouvelle édition par Ernest Savary, Lausanne-Genève, Payot-R. Burkhardt, 1923, p. 3.

<sup>402</sup> Lucien Jayet lui-même, toujours dans la préface de l'édition de 1923 du manuel d'histoire nationale, établit lui aussi cette continuité en mettant les « objets d'intuition » contenus dans le manuel au service d'un enseignement « dans la ligne de l'école active » (*Ibid.*, p. 4).

<sup>403</sup> « Si l'on considère l'étude de l'histoire au point de vue psychologique, on constate qu'elle a beaucoup d'attrait pour l'enfant. Vers l'âge de neuf ou dix ans, alors qu'il commence à sortir de lui-même, à se débarrasser de ses tendances égocentriques, il s'intéresse vivement aux faits et gestes de ses semblables, particulièrement aux mœurs et aux coutumes des peuples primitifs, à la vie des grands hommes, dont le récit satisfait admirablement sa prédilection pour le mystérieux et l'héroïque » (*Ibid.*, p. 3).

<sup>404</sup> « Il [ce plan] doit chasser de partout le verbalisme, recourir aux centres d'intérêts spontanés chez l'enfant pour solliciter son effort et fournir au travail des motifs sentis comme vrais » (*Programme de l'enseignement dans les écoles primaires*, Genève, DIP, 1923, p. 3).

<sup>405</sup> Souligné par nous.

<sup>406</sup> « L'Enseignement de l'histoire », *Bulletin officiel de l'enseignement primaire*, n°23, mars 1925, pp. 2-3.

pédagogiques et surtout sociales. Quant aux enseignants, on voit mal comment ils auraient pu répondre à de pareilles injonctions qui leur demandent ni plus ni moins qu'une réélaboration narrative du récit du manuel par la magie aussi de leur verbe.

Aiguisée par le souci de l'efficacité de l'enseignement de l'histoire, mais de manière inconsciente, la conception de l'histoire qui se dégage du manuel d'histoire, dans ses deux éditions successives de 1905 et de 1923, ainsi que des prescriptions officielles renoue avec celle que l'historien français Augustin Thierry (1795-1856) a théorisée dans la première moitié du XIX<sup>e</sup> siècle à travers la notion de « couleur locale », en faisant du récit historique le roman vrai de l'histoire. Mais un siècle plus tôt, ce roman « vrai » que devait constituer le récit historique n'était pas au service de la pédagogie et des finalités socioculturelles de l'école primaire mais bien plutôt de la vérité, une vérité historique atteignable en faisant de l'histoire non pas une science mais un art<sup>407</sup>. Saisi par les contraintes sociales, scolaires et pédagogiques qui président à la fabrication du manuel d'histoire « nationale », l'ouvrage élaboré tourne *in fine* le dos à l'histoire positive, ou à l'histoire comme science, et ceci à l'insu même des acteurs qui, au contraire, prétendent toujours se soumettre, quant au contenu, à l'histoire savante. Il en résulte une « histoire-récit », une histoire qui raconte mais n'explique pas<sup>408</sup>.

On le voit, la conception de l'enseignement de l'histoire à l'école primaire fait alors une grande part au jeu des affects comme supports de l'apprentissage, quand bien même l'histoire reste pourtant considérée à cette époque comme une discipline scolaire intellectuelle par excellence<sup>409</sup>. Certes, la raison, par le mécanisme de la causalité des faits, n'est pas exclue, mais les finalités de l'école primaire axées malgré tout sur un impératif d'utilité sociale transforment partiellement l'écriture et l'usage pédagogique de l'histoire scolaire. Comme les finalités sont à la fois morales et politiques, l'enseignement de l'histoire à l'école primaire vise conjointement une adhésion raisonnée et un attachement sentimental au pays, à ses mécanismes de pouvoir et à la tradition nationale.

---

<sup>407</sup> Augustin Thierry décrit son projet historiographique de la manière suivante : « Je n'ai qu'à rendre compte d'une innovation historique, purement matérielle en quelque sorte, mais qui m'a paru aussi importante que toutes les autres. L'emploi de l'orthographe anglaise, pour les noms des familles conquérantes et de leur postérité, a contribué à rendre moins sensible, dans le récit des historiens, la distinction des races. J'ai restitué soigneusement à tous ces noms leur physionomie normande, afin d'obtenir par là un plus haut degré de cette couleur locale qui me semble une condition non seulement de l'intérêt, mais encore de la vérité historique. J'ai également reproduit, avec leur véritable caractère, les noms qui appartiennent à la période saxonne de l'histoire d'Angleterre et à l'époque germanique de l'histoire de France. J'ai évité, par le même motif, d'appliquer à aucun temps le langage d'un autre, d'employer pour les faits et les distinctions politiques du moyen âge les formules du style moderne et des titres d'une date récente. Ainsi, faits principaux, détails de mœurs, formes, langage, noms propres, je me suis proposé de tout rétablir; et, en restituant à chacune des périodes de temps embrassées par mon récit ses dehors particuliers, ses traits originaux, et, si je puis dire, son entière réalité, j'ai essayé de porter, dans cette partie de l'histoire, quelque chose de la certitude scientifique » (*Histoire de la conquête d'Angleterre par les Normands : de ses causes et de ses suites jusqu'à nos jours, en Angleterre, en Ecosse, en Irlande et sur le continent* (1825), in *Œuvres* (de Augustin Thierry), vol. III, Paris, 1877, pp. 15-16). Cf. également Carine Flückiger, *L'histoire entre art et science : la « couleur locale » chez Thierry et Barante*, mémoire de licence en histoire contemporaine, Université de Genève, 1995, 161 p.

<sup>408</sup> C'est cette histoire « bataille » et « politique », qui met au premier plan les individus et les événements, que Marc Bloch et Lucien Febvre récuse et entendent combattre avec la fondation de la revue des *Annales* en 1929 (cf. François Dosse, *L'histoire en miettes. Des « Annales à la « nouvelle histoire »*, Paris, La Découverte, 1987, pp. 13-91).

<sup>409</sup> Ainsi, l'histoire est toujours considérée comme une discipline ayant des origines et des vertus pédagogiques élitaires, proches des humanités classiques : « Les collèges et les universités ont toujours attaché à la connaissance du passé une importance particulière » (Lucien Jayet, « Préface », in William Rosier, *Histoire illustrée de la Suisse à l'usage des écoles primaires*, nouvelle édition par Ernest Savary, Lausanne-Genève, Payot-R. Burkhardt, 1923, p. 3).

Autrement dit, les finalités idéologiques de l'école primaire vu le rôle majeur qu'on leur assigne dans la production sociale de consensus et de concorde par la création d'un sentiment d'appartenance (i.e. d'identité nationale), tendent fortement à favoriser les interprétations téléologiques de l'histoire. Pour générer ce sens de l'histoire, cet enseignement joue sur les sens et, en premier lieu, sur les impressions et sur l'imagination pour la restitution du passé, sous le prétexte explicite que c'est la manière la plus efficace d'atteindre ce but à l'âge où les enfants fréquentent l'école primaire. Corrélativement, le sens de l'histoire scolaire élaboré sur une mécanique particulière des causes et des faits légitime rationnellement cette adhésion idéologique. Rien n'éclaire mieux ce double processus que le traitement qui est fait des événements traditionnellement associés à la fondation de la Confédération.

Entre 1890 et 1940, tous les manuels d'histoire nationale en usage dans les degrés de la division supérieure de l'école primaire genevoise partagent les événements relatifs à la fondation de la Confédération en deux catégories : les faits historiquement avérés, d'un côté, et les légendes ou traditions, de l'autre. Si le contenu de la première catégorie reste très stable et plus ou moins correct au niveau factuel, c'est surtout le statut donné à la seconde qui explicite le rapport entre finalités, type de récit historique et méthode d'enseignement prescrite. L'abrégé d'histoire Suisse de 1890 évoque les événements fondateurs de la patrie au titre de « légendes », dont les « controverses » et « l'influence morale » nécessitent qu'on s'y intéresse et même méritent « le respect »<sup>410</sup>. La seconde édition des *Leçons et récits d'histoire suisse* de 1895 franchit un pas vers l'utilité idéologique de la connaissance de ces légendes et de ces traditions « émouvantes » puisque si « la narration des faits qui ont contribué à la fondation de la patrie suisse a été altérée », « tout Suisse doit [les] connaître et [les] aimer parce qu'elles sont un reflet du patriotisme ardent de leur auteurs »<sup>411</sup>. L'*Histoire illustrée de la Suisse* de 1905 adopte une position identique vis-à-vis de ces légendes. Avec l'argument qu'il « est impossible d'établir nettement, dans [ces tradition], la part de légende et celle de la vérité », non seulement on ne peut « les rejeter entièrement » mais « tout Suisse doit [les] connaître »<sup>412</sup>. Précisant brièvement le lien entre transmission orale et formation des légendes, la réédition de l'*Histoire illustrée* de 1923 franchit un pas supplémentaire vers l'idéologisation nationaliste de ce passé en élevant ces « traditions nationales » au rang de « patrimoine national ». En outre, comme « elles ont eu une influence considérable sur nos ancêtres et ont beaucoup contribué à faire aimer notre pays », « les enfants de la Suisse doivent les connaître et les graver dans leur mémoire et dans leur cœur »<sup>413</sup>. Dans la même réédition, la place accordée à ces traditions gagne une page de plus comportant deux images<sup>414</sup>. Insistance supplémentaire, les prescriptions didactiques conseillent, au titre de « l'éducation civique et morale », de faire ressortir et d'incarner au travers de ces personnages légendaires le double « amour » de « la liberté » et de « l'indépendance ». La comparaison de cet enjeu « légendaire » au fil des manuels, rééditions comprises, montre bien en quoi l'histoire comme discipline scolaire remplit la finalité première d'inculquer aux élèves de ce qu'on appelle alors « le sentiment national ». Pour ce faire, la raison et l'impression, au sens propre et figuré, sont convoquées dans une alliance pédagogique dont l'histoire scolaire

---

<sup>410</sup> Henri Cuchet, *Abrégé d'histoire suisse*, Genève, Librairie R. Burkhardt, 1901, pp. 31-32.

<sup>411</sup> Alfred Schütz, *Leçons et récit d'histoire suisse*, Genève, Imprimerie suisse, 1893, p. 69.

<sup>412</sup> William Rosier, *Histoire illustrée de la Suisse à l'usage des écoles primaires*, Lausanne-Genève, Payot-R. Burkhardt, 1905, p. 44.

<sup>413</sup> William Rosier, *Histoire illustrée de la Suisse à l'usage des écoles primaires*, nouvelle édition par Ernest Savary, Lausanne-Genève, Payot-R. Burkhardt, 1923, p. 50.

<sup>414</sup> *Ibid.*, p. 53.



est le produit. Un produit fixé et prescrit dans un manuel scolaire. Cependant, ce « sentiment national » a aussi un contenu et une utilité sociale qu'il faut maintenant dessiner rapidement pour mieux comprendre les traits de cette histoire nationale scolaire et ses fonctions socioscolaires.

L'enseignement de l'histoire nationale à l'école primaire tel qu'il est envisagé depuis la dernière moitié du XIX<sup>e</sup> siècle jusqu'aux années 1930 reste au service des mêmes finalités en dépit de leur dosage changeant d'un manuel à l'autre. Hormis l'omniprésence de la nécessité de former les élèves au « sentiment national », ce qui implique notamment de susciter l'adhésion à une série de valeurs constitutives du régime politique en place, telles que la neutralité, l'indépendance, le fédéralisme (l'unité dans la diversité) et la démocratie, l'histoire scolaire vise également à produire un consensus social en légitimant un seul type de gestion des rapports entre des classes sociales réputées antagonistes : l'intériorisation de valeurs morales dont le ressort est double, le respect de l'ordre social par l'exaltation de la solidarité et la coopération nationale entre les individus et la conciliation de la tradition et de la modernité.

Ainsi, aucun des manuels ne peut rejeter, à la lumière même des événements relatifs à la fondation de la Confédération, la révolte contre l'autorité, dans la mesure où celle-ci est considérée comme oppressive malgré sa légitimité du point de vue du droit de l'époque (fin du XIII<sup>e</sup> siècle). Transposée quelques siècles plus tard, tous louent en revanche le caractère totalement pacifique de la révolution vaudoise de 1798<sup>415</sup>. Plus que la révolte fondée contre l'opresseur, la valeur morale de cet épisode révolutionnaire porte avant tout sur la répugnance totale à toute forme et à toute expression de violence sociale et politique. De manière plus ambiguë, le « massacre » des gardes suisses du roi de France Louis XVI pendant et après l'assaut donné au palais de Tuileries par les foules révolutionnaires à Paris en 1792 est systématiquement évoqué et toujours accompagné d'une figure représentant d'une manière ou d'une autre, le monument national qui leur est dédié : le lion de Lucerne, exécuté au début du XIX<sup>e</sup> siècle par le sculpteur danois Bertel Thorvaldsen (1770-1844)<sup>416</sup>. A travers le rappel de cet événement, deux valeurs sont mises en exergue : la fidélité et le courage. La fidélité au roi n'est valorisée qu'implicitement par le refus qu'opposent les Suisses aux propositions de fraternisation de la foule. Le courage, ou l'héroïsme, est plus explicitement valorisé dans cet épisode par la résistance désespérée, armes à la main, des Suisses<sup>417</sup>. La dénonciation toujours

---

<sup>415</sup> En 1895, c'est le caractère pacifique, sans excès, avec « modération » et « sans viol de propriété » qui est mis en évidence (Alfred Schütz, *Leçons et récit d'histoire suisse*, Genève, Imprimerie suisse, 1895, p. 210). En 1905 et en 1923, c'est la mise en scène d'une révolution idéale parce qu'opérée « sans qu'une /aucune goutte de sang eût été versée » (1905/1923) qui est proposée aux élèves comme la preuve d'un « peuple fort de son droit et mûr pour la liberté » (1905) (William Rosier, *Histoire illustrée de la Suisse à l'usage des écoles primaires*, Lausanne-Genève, Payot-R. Burkhardt, 1905, pp. 151, 155 ; William Rosier, *Histoire illustrée de la Suisse à l'usage des écoles primaires*, nouvelle édition par Ernest Savary, Lausanne-Genève, Payot-R. Burkhardt, 1923, p. 157).

<sup>416</sup> Cf. Alfred Schütz, *Leçons et récit d'histoire suisse*, Genève, Imprimerie suisse, 1895, p. 206 ; William Rosier, *Histoire illustrée de la Suisse à l'usage des écoles primaires*, Lausanne-Genève, Payot-R. Burkhardt, 1905, p. 150 ; William Rosier, *Histoire illustrée de la Suisse à l'usage des écoles primaires*, nouvelle édition par Ernest Savary, Lausanne-Genève, Payot-R. Burkhardt, 1923, p. 153)

<sup>417</sup> De fait les deux premiers manuels restent assez discrets sur cet épisode : « Les neuf cent Suisses de sa garde opposèrent à la populace une résistance désespérée ; il furent presque tous massacrés » (Alfred Schütz, *Leçons et récit d'histoire suisse*, Genève, Imprimerie suisse, 1895, p. 205) ; « Les Suisses qui défendaient le palais résistèrent héroïquement, mais ils reçurent du roi l'ordre de déposer les armes. Les insurgés pénétrèrent alors dans le château et les massacrèrent » (William Rosier, *Histoire illustrée de la Suisse à l'usage des écoles primaires*, Lausanne-Genève, Payot-R. Burkhardt, 1905, p. 146). Encore une fois, la réédition d'Ernest Savary fait assaut de patriotisme : « Le 10 août 1792, une terrible insurrection éclata à Paris. Le foule envahit le palais de Tuileries, demeure de la famille royale. La seule troupe sur laquelle le

faite du mercenariat dans les chapitres précédents, dont les gardes suisses sont en quelque sorte victimes, n'y change rien. Inversement, le rôle des soldats suisses lors des mutineries de Nancy en août 1790 n'est jamais mentionné, ne serait-ce qu'à travers une allusion, sans doute parce que ceux-ci ont alors affiché leur adhésion aux idées révolutionnaires en insultant leurs officiers, en créant des comités de soldats, en adhérant au club des jacobins local et en fraternisant avec la garde nationale<sup>418</sup>. Alors que les manuels sont tous favorables à la Révolution française dans ses conséquences démocratiques, on voit bien ici en quoi les impératifs d'ordre social et de conservation du régime politique sont devenus cardinaux dans la vocation d'inculcation morale consensuelle de l'enseignement de l'histoire à l'école « populaire ».

Quant à la volonté de concilier la tradition et la modernité, elle s'exprime particulièrement à propos de la Constitution de 1848 dans les manuels d'histoire successifs. Fondant la garantie des libertés et ayant permis la réalisation de nombreux progrès, la Constitution fédérale est à chaque fois présentée comme un exemple de compromis, d'équilibre politique totalement heureux entre fédéralisme et centralisme, entre tradition et modernité<sup>419</sup>. Ainsi, pour les auteurs de ces manuels, elle est l'outil politique et juridique qui a permis à la Suisse d'accéder au rang de « nation » en préservant une souveraineté première des cantons héritée du passé, tout en ouvrant et en organisant pour le pays une période de développement intellectuel et économique<sup>420</sup>. L'unité dans la diversité, la tradition dans la modernité, la liberté et l'indépendance, la démocratie et le développement économique, la paix sociale et la neutralité, la tolérance religieuse et la charité laïque dessinent le système de valeurs que propage cette histoire « nationale » au fil des manuels d'histoire successifs. La Suisse contemporaine y est ainsi décrite comme ayant réussi ce qu'aucune nation dans l'histoire n'avait réussi jusqu'alors :

La Confédération fournit le vivant témoignage que des populations de langues et de religions différentes peuvent vivre ensemble et être gouvernées par les mêmes lois. Dans aucun pays du monde, la liberté individuelle n'est plus grande ; nulle part, les citoyens ne jouissent de plus de droits. Le peuple suisse est devenu le maître de ses destinées. Par le referendum, il peut accepter ou rejeter les lois ; par l'initiative, il

---

souverain pouvait compter était la *Garde suisse* forte de 1100 hommes. Les Suisses résistèrent héroïquement. Les révolutionnaires tentèrent inutilement de les gagner par des promesses [...]. La Garde, postée sur les escaliers du palais, grâce à son tir précis, tint en respect les bandes innombrables des assaillants. [...] [Le roi] donna l'ordre aux Suisses de cesser le feu. Les insurgés pénétrèrent alors dans le château. Malgré une défense désespérée à coups de sabres et de baïonnettes, la garde fut massacrée ; 780 soldats suisses périrent dans cette journée » (William Rosier, *Histoire illustrée de la Suisse à l'usage des écoles primaires*, nouvelle édition par Ernest Savary, Lausanne-Genève, Payot-R. Burkhardt, 1923, pp. 152-153).

<sup>418</sup> Ce sont encore les Suisses de ces régiments mutinés qui assurent l'essentiel de la résistance armée contre les troupes envoyées pour les réprimer. Une partie des meneurs est pendue et l'autre envoyée aux galères. En 1792, les galériens sont graciés par la Législative et fêtés lors de leur arrivée à Paris (15 avril).

<sup>419</sup> Parmi les dernières lectures du manuel de 1895, une est véritablement exemplaire à cet égard. Tiré de l'œuvre du célèbre critique littéraire et professeur de littérature vaudois Eugène Rambert (1830-1886), cet extrait décrit de manière totalement lyrique l'approbation de la Constitution fédérale de 1848 par la *Landsgemeinde* de Sarnen, ville d'Obwald appartenant à l'un des trois cantons fondateurs de la Confédération (avec Uri et Schwytz) et récemment défait dans la guerre du Sonderbund. La démonstration de la communion à la fois physique et spirituelle de la Suisse primitive et de la Suisse moderne est également un moyen de souligner la nécessité de la modération en politique et de la force de la réconciliation nationale (Alfred Schütz, *Leçons et récit d'histoire suisse*, Genève, Imprimerie suisse, 1895, pp. 282-285).

<sup>420</sup> Cf. William Rosier, *Histoire illustrée de la Suisse à l'usage des écoles primaires*, Lausanne-Genève, Payot-R. Burkhardt, 1905, pp. 179, 181-182 ; William Rosier, *Histoire illustrée de la Suisse à l'usage des écoles primaires*, nouvelle édition par Ernest Savary, Lausanne-Genève, Payot-R. Burkhardt, 1923, pp. 188-189, 192.

peut lui-même en proposer. C'est, en quelque sorte, le gouvernement direct du peuple par le peuple. Aucune nation n'est allée aussi loin dans cette voie. L'expérience tentée par la Suisse constitue un phénomène unique dans l'histoire<sup>421</sup>.

L'expérience cruelle de la Première Guerre mondiale n'a pas entamé la foi dans cette affirmation. Au contraire, la neutralité armée, la Croix-Rouge et l'accueil sur le territoire national des agences internationales avec la fondation de la Société des Nations à Genève<sup>422</sup> ne font que la confirmer. Tout concourt dans les manuels d'histoire à montrer, à prouver et à faire ressentir aux élèves l'irréductible singularité de la Suisse passée et moderne, sorte de démocratie idéale.

#### *Le retour de l'histoire « nationale » et « objective » (1941-1969)*

Pour avoir été le premier véritable manuel d'histoire de l'école primaire, distribué pendant vingt ans à tous les élèves et d'une longévité certaine (trente-cinq ans), le « Rosier », puis le « Rosier-Savary », a indéniablement marqué de son empreinte l'enseignement de l'histoire dans les écoles primaires genevoises et romandes de la première moitié du XX<sup>e</sup> siècle. Pourtant, cette longévité est presque paradoxale dans la mesure où, dès la fin de la Première Guerre mondiale, la révision du « Rosier » est entamée, et qu'une fois celle-ci achevée (1923), il ne faut pas plus d'une décennie pour que cette révision même soit jugée comme insatisfaisante. En effet, dès 1933, profitant de ce que la dernière réimpression de l'édition de 1923 soit sur le point d'être épuisée, le conseiller d'Etat en charge du DIP du canton de Vaud (Paul Perret) s'empresse de proposer à son homologue genevois, le radical Adrien Lachenal, une « réédition » ou « le remplacement de cet ouvrage » et donc, dans ce but, l'instauration d'une nouvelle commission intercantonale<sup>423</sup>. Suite au préavis de son directeur de l'enseignement primaire, Albert Atzenwiler<sup>424</sup>, le conseiller d'Etat genevois DIP répond favorablement à cette proposition et désigne les représentants du canton dans cette commission<sup>425</sup>. Cependant, la composition de cette délégation ne correspond pas aux vues du directeur de l'enseignement primaire qui arrive à en faire modifier la composition finale selon le principe suivant : « un historien et un pédagogue »<sup>426</sup>. Outre Albert Atzenwiler, ancien instituteur et désigné en tant que « pédagogue », c'est Henri Grandjean, historien et alors premier secrétaire du DIP, qui est finalement la seconde personne désignée pour l'accompagner<sup>427</sup>. Quant aux représentants vaudois, ils sont beaucoup plus nombreux (7 au total) et appartiennent tous à l'enseignement primaire, en allant de son directeur à

---

<sup>421</sup> William Rosier, *Histoire illustrée de la Suisse à l'usage des écoles primaires*, nouvelle édition par Ernest Savary, Lausanne-Genève, Payot-R. Burkhardt, 1923, p. 220.

<sup>422</sup> *Ibid.*, pp. 208-212.

<sup>423</sup> Paul Perret, conseiller d'Etat DIP Vaud, à Adrien Lachenal, conseiller d'Etat DIP Genève, Lausanne, 11 mai 1933, AEG DIP 1985 va 5.3.456.

<sup>424</sup> Albert Atzenwiler, directeur de l'enseignement primaire, à Adrien Lachenal, conseiller d'Etat DIP Genève, Genève, 1<sup>er</sup> juin 1933, AEG DIP 1985 va 5.3.456.

<sup>425</sup> Outre le directeur de l'enseignement primaire, les deux autres membres initialement désignés pour représenter Genève dans la commission intercantonale sont un maître du collège et ancien instituteur, Jean Faes, et une maîtresse de l'Ecole professionnelle et ménagère (Paul Perret, conseiller d'Etat DIP Vaud, à Adrien Lachenal, conseiller d'Etat DIP Genève, Lausanne, 16 octobre 1933, AEG DIP 1985 va 5.3.456).

<sup>426</sup> Albert Atzenwiler, directeur de l'enseignement primaire, à Adrien Lachenal, conseiller d'Etat DIP Genève, Genève, 1<sup>er</sup> juin 1933, AEG DIP 1985 va 5.3.456.

<sup>427</sup> Adrien Lachenal, conseiller d'Etat DIP Genève, à Paul Perret, conseiller d'Etat DIP Vaud, Genève, 10 février 1934, AEG DIP 1985 va 5.3.456.

quelques instituteurs en passant par des inspecteurs, mais aucun d'eux n'est historien de formation.

La première séance de la commission intercantonale a lieu au début 1934 avec la participation des seuls membres vaudois et genevois puisque Neuchâtel utilise depuis peu son propre manuel et que Berne (Jura francophone) décline finalement l'invitation. Le principal reproche qui est fait alors à la réédition de 1923 de l'*Histoire illustrée de la Suisse* est que ce manuel est trop long et trop érudit. Les instituteurs de la commission insistent pour qu'il soit simplifié. D'après les bribes d'informations dont on dispose sur l'état de l'opinion du corps enseignant primaire sur le « Rosier-Savary », il apparaît que c'est alors le statu quo qui se dégage malgré de nombreuses critiques. Mais à ces reproches d'ordre pédagogique s'en ajoutent d'autres, nouveaux, relatifs au contenu même du manuel. Bien que les membres ne nient pas la fonction patriotique de l'enseignement de l'histoire à l'école primaire et la nécessité d'avoir un manuel conforme dans son contenu à cette fonction<sup>428</sup>, la structure du « Rosier », basée sur les agrandissements successifs de la Confédération, ainsi que la nature de son récit historique sont remis en question. Logiquement, ces critiques émanent avant tout d'Henri Grandjean, le seul historien de formation de la commission, et elles visent le manuel dans ses fondements<sup>429</sup>. A la fin de cette première séance, la commission demeure indécise, partagée entre le désir d'une « révision partielle » et celui d'une « refonte complète ». La deuxième séance est décisive à cet égard.

Reprenant la question de l'efficacité de l'enseignement de l'histoire, la commission constate que les éléments de mesure qui ont été pris à ce sujet sont peu encourageants et que, de manière générale, « l'enfant a beaucoup de peine à établir l'ordre chronologique des faits historiques ». Dès lors, la fabrication d'un nouveau manuel se dessine. Sur le contenu, l'historien Henri Grandjean, en accord avec le pédagogue Henri Jeanrenaud, maître à l'École d'application de Lausanne, défend « l'enseignement objectif de l'histoire » et rappelle à ce propos que « quoi qu'on en dise, il y a une méthode historique »<sup>430</sup>. Ce souci de l'objectivité historique réunit une majorité au sein de la commission intercantonale. De fait, l'historien genevois fonctionne comme l'expert de sa discipline au sein de la commission et il impose son point de vue. En effet, c'est lui qui apporte la preuve, sur la base d'une analyse du texte, de l'impossibilité de se contenter de la seule révision du manuel et qui oriente les options prises par la commission sur le contenu historique<sup>431</sup>. Au nom de la conjugaison de ses insuffisances pédagogiques et de son manque d'objectivité historique, la commission arrive

---

<sup>428</sup> D'où la précision de « ne pas supprimer les batailles sous prétexte de diminuer l'instinct combatif de l'enfant » (F. Guex, secrétaire, *Procès-verbal de la commission pour la révision du manuel d'histoire suisse*, Lausanne, 21 février 1934, AEG DIP 1985 va 5.3.456, p. 2).

<sup>429</sup> Henri Grandjean énonce notamment les reproches suivants : « Le manuel Rosier et Savary laisse une impression de malaise ; Mr Rosier est un géographe et non un historien. Les illustrations sont critiquables ; les œuvres d'art inexactes au point de vue historique n'ont rien à y faire [...]. Par contre, la reproduction de documents anciens est toute indiquée avec une légende explicative » (F. Guex, secrétaire, *Procès-verbal de la commission pour la révision du manuel d'histoire suisse*, Lausanne, 21 février 1934, AEG DIP 1985 va 5.3.456, p. 2).

<sup>430</sup> F. Guex, secrétaire, *Procès-verbal de la commission pour la révision du manuel d'histoire suisse*, s.l., 18 avril 1934, AEG DIP 1985 va 5.3.456, p. 1.

<sup>431</sup> « Mr Grandjean a essayé pour 2 chap. (le chap. V : de l'empire de Charlemagne au Saint Empire germanique et la 6<sup>me</sup> lecture : les voisins des Confédérés) le regroupement de la matière préconisé lors de la 1<sup>re</sup> séance. Après expérience, Mr Grandjean conclut à l'impossibilité d'un tel regroupement, contrairement à ses prévisions, du moins pour ces 2 chap. – Une refonte complète devient nécessaire, travail à la fois d'allègement et de complément » (F. Guex, secrétaire, *Procès-verbal de la commission pour la révision du manuel d'histoire suisse*, s.l., 18 avril 1934, AEG DIP 1985 va 5.3.456, p. 2).

logiquement à la conclusion que le manuel intitulé *Histoire illustrée de la Suisse* de 1923 « doit être refondu et simplifié ». Elle fixe en dix points ses souhaits et ses prérogatives, dont le choix des auteurs (si possible un binôme pédagogue-historien)<sup>432</sup>. Etant donné ces conclusions, la décision conjointe des autorités scolaires des deux cantons romands tombe rapidement :

Le manuel Rosier – Savary sera refondu entièrement. On fera œuvre nouvelle. L'on s'efforcera de rendre plus sensibles à l'enfant les grandes lignes des diverses périodes de l'histoire. Les considérations d'ordre historique dans le développement des faits prendront le pas sur celles d'ordre géographique<sup>433</sup>.

Peu après, la tâche de confectionner le nouveau manuel échoit au Genevois Henri Grandjean, en sa qualité d'historien, et au Vaudois Henri Jeanrenaud, au titre de pédagogue<sup>434</sup>. Cependant, les deux auteurs n'ont pas les coudées franches. Les orientations initiales prises par la commission intercantonale balisent le travail à effectuer sur un certain nombre de points précis, principalement relatifs à la forme du futur ouvrage. Ainsi, les résumés doivent être supprimés car on préfère que ce soit les élèves qui les fassent. En revanche, les questionnaires sont à conserver mais à rendre « plus concrets ». Plus important encore, il est demandé aux auteurs de placer les lectures à la fin du livre afin d'assurer « l'unité du texte » historique. La place faite aux documents d'époque, notamment dans des illustrations désormais armées de légendes, selon la position défendue par Henri Grandjean lui-même, doit être plus importante, mais à la condition que ces légendes soient « traduit[e]s en langage facile ». Enfin, la commission s'assure, par étapes, le contrôle de la production du manuscrit<sup>435</sup>.

A la fin de 1934, les auteurs fournissent le plan du futur manuel, sous la forme d'une table des matières qui révèle le choix d'une structure basée sur un découpage en « périodes » ou « époques ». Ce choix explicite l'intention d'articuler davantage l'histoire nationale sur l'histoire générale de l'Europe en reprenant pour partie les divisions traditionnelles de la discipline historique<sup>436</sup>. Pour le reste, la matière générale du projet ne présente aucune audace particulière et demeure, pour l'essentiel, « nationale » – partant notamment de la fondation de la Confédération au XIII<sup>e</sup> siècle –, ainsi que strictement chronologique, hormis quelques légers chevauchements. Par opposition aux manuels précédents de 1905 et 1923, l'histoire scolaire cherche à reprendre le chemin de l'histoire savante qui est considérée, sur le plan du contenu et du discours, comme la garante de la véracité du manuel. Autre nouveauté, une « Introduction à l'histoire » ouvrira le manuel projeté.

A Genève, c'est une commission issue de la conférence des directeurs et inspecteurs d'écoles qui examine le projet de nouveau manuel au début 1935. La conférence adopte le rapport de la commission qui reconnaît certes au projet de manuel Grandjean-

---

<sup>432</sup> Cf. « Manuel d'histoire suisse. Décisions prises par la commission », Lausanne, 22 mai 1934, AEG DIP 1985 va 5.3.456.

<sup>433</sup> L. Jaccard, chef de service de l'enseignement primaire DIP Vaud, *Procès-verbal de la commission pour la révision du manuel d'histoire suisse*, Nyon, 26 juin 1934, AEG DIP 1985 va 5.3.456.

<sup>434</sup> Paul Perret, conseiller d'Etat DIP Vaud, à Henri Grandjean, premier secrétaire DIP Genève, Lausanne, 11 juillet 1934, AEG DIP 1985 va 5.3.456 ; Henri Grandjean, premier secrétaire DIP Genève, à Paul Perret, conseiller d'Etat DIP Vaud, 3 juillet 1934, AEG DIP 1985 va 5.3.456.

<sup>435</sup> L. Jaccard, chef de service de l'enseignement primaire DIP Vaud, *Procès-verbal de la commission pour la révision du manuel d'histoire suisse*, Nyon, 26 juin 1934, AEG DIP 1985 va 5.3.456.

<sup>436</sup> Tels que « Epoque de la Renaissance et de la Réformation » ou encore « la période révolutionnaire » (Henri Grandjean et Henri Jeanrenaud, « Projet de plan du manuel d'histoire suisse », s.l., s.d. [circa décembre 1934], AEG DIP 1985 va 5.3.456, pp. 3-4).

Jeanrenaud le mérite d'avoir établi « dans l'histoire politique », un « enchaînement beaucoup plus rigoureux des événements » et se félicite de voir « une place plus importante accordée à l'histoire de la civilisation », mais il lui reproche une matière trop abondante. En l'état, la conférence estime que le projet de manuel conviendrait donc mieux à l'enseignement secondaire inférieur, soit pour des élèves âgés de 13 à 15 ans<sup>437</sup>. Partant de cette question de l'âge et convoquant la psychologie à l'appui de son propos, le rapport rappelle que les enfants de 9 à 13 ans, à qui est normalement destiné le manuel, ont « une peine infinie à concevoir des éléments hors du présent » et, qu'en conséquence, « il est vain de songer à décrire des événements et surtout de vouloir en expliquer par le menu les causes et les conséquences »<sup>438</sup>. Au nom de la volonté « de rompre avec la tradition et de substituer à la méthode logique et intellectualiste une méthode plus psychologique », le rapport de la commission de la conférence des directeurs et inspecteurs d'écoles propose d'étoffer la toute première partie afin de « montrer aux enfants, à l'aide d'exemples concrets et bien choisis, comment au cours des âges les hommes se sont abrités, comment ils se sont éclairés, chauffés, vêtus, comment ils se sont procurés les matières et les instruments nécessaires à leur travaux, comment ils ont voyagé, comment ils se sont groupés, quelle a été l'évolution des sciences, des arts et de la religion »<sup>439</sup>, l'objectif pédagogique étant de permettre aux élèves d'acquérir « le sens du passé » par l'apprentissage de la capacité à « situer les faits à des époques différentes », qui « est la base même de l'enseignement de l'histoire »<sup>440</sup>. Les références à la psychologie de l'enfant, le reproche d'« intellectualisme » adressé aux méthodes en usage et la proposition de commencer le manuel par l'évolution d'activités plutôt concrètes et concernant la vie quotidienne et collective, s'expliquent par – et démontrent – la forte pénétration des idées de l'Education nouvelle et des théories de la récente psychologie expérimentale parmi un bon nombre de cadres de l'administration scolaire à Genève dans l'Entre-deux-guerres. Ainsi, les membres de la commission de la conférence des directeurs et inspecteurs de l'enseignement primaire sont tous d'anciens instituteurs ayant obtenu de l'avancement et qui, de surcroît, sont tous acquis au mouvement de l'Education nouvelle et proches de l'Institut des Sciences de l'Education (ISE)<sup>441</sup>.

La suggestion de développer la première partie du manuel en l'axant sur une initiation à l'épaisseur du temps à travers l'évocation de l'évolution d'une série de traits de la vie collective, à la fois matérielle et intellectuelle, selon des époques différentes est, pour l'essentiel, reprise par les auteurs. C'est pourquoi les trente premières pages du manuel forment un tout cohérent destiné « à créer dans l'esprit de l'enfant la notion de passé »<sup>442</sup>. Bien qu'ouvrant le manuel, cette première partie intitulée « Images du passé » est d'une composition totalement différente du reste de l'ouvrage. Elle ne contient aucun récit et s'appuie uniquement sur des exercices<sup>443</sup>, des documents d'époque

---

<sup>437</sup> Albert Atzenwiler, directeur de l'enseignement primaire, *Rapport sur le projet de plan du manuel d'histoire suisse*, Genève, janvier 1935, AEG DIP 1985 va 5.3.456, p. 2.

<sup>438</sup> *Ibid.*, p. 3.

<sup>439</sup> *Ibid.*, p. 4.

<sup>440</sup> *Ibid.*, p. 2.

<sup>441</sup> Il s'agit de Léon Ludwig, Albert Atzenwiler, Emmanuel Duvillard, Robert Dottrens et Edmond Rast (Albert Atzenwiler, directeur de l'enseignement primaire, à Adrien Lachenal, conseiller d'Etat DIP Genève, Genève, 6 février 1935, AEG DIP 1985 va 5.3.456).

<sup>442</sup> *Programme de l'enseignement primaire*, Genève, DIP, 1942, p. 43.

<sup>443</sup> Pour être plus « concrets », certains exercices ont un caractère pratique : « Exercices : préparez une tablette d'argile et gravez-y un texte. Confectionnez un livre qui se déroule comme un papyrus. Taillez une

simples, intitulés « lectures », et une abondante iconographie. Les différents thèmes abordés font une large place aux conditions matérielles de l'existence humaine et aux progrès de la technique, à côté de « la famille » et des « ancêtres du livre »<sup>444</sup>. L'accent mis sur les aspects sociaux et matériels du passé est d'autant plus facilement repris que l'histoire économique commence à prendre son essor à Genève avec les travaux d'Anthony Babel (1888-1979). D'ailleurs, ce dernier, professeur d'histoire économique à l'Université de Genève, et son collègue Paul-Edmond Martin, sont chargés d'opérer une relecture du manuscrit final<sup>445</sup>, une preuve supplémentaire du retour en force de l'historiographie universitaire comme fondement de l'histoire scolaire.

Pour autant, le poids des contraintes pédagogiques et idéologiques qui pèsent sur l'enseignement de l'histoire à l'école primaire ne disparaît pas. Une telle initiation à l'histoire (au « passé ») par le « concret », privilégiant dans son contenu le socioéconomique et le culturel et excluant, provisoirement, le politique, ne doit pas faire illusion. En effet, elle est déterminée avant tout par des raisons pédagogiques : à savoir la nécessité d'adapter le contenu et les méthodes de l'enseignement aux capacités cognitives de l'enfant selon son âge en s'appuyant à la fois sur les apports de la psychologie expérimentale et sur ce que les autorités scolaires constatent empiriquement, de manière plus ou moins incertaine, sur l'efficacité ou non de cet enseignement selon les degrés. Une telle adaptation de la méthode apparaît d'autant plus nécessaire qu'à mesure qu'avance la révision du programme de l'enseignement primaire de 1923, il est toujours plus fortement question d'introduire l'enseignement de l'histoire dès le degré moyen de l'école primaire (4<sup>e</sup>)<sup>446</sup>. Et c'est bien ce qui est finalement décidé (1938). Cela signifie que la place faite à l'application pédagogique des principes de la jeune psychologie de l'enfant est d'abord fonction des finalités de l'histoire à l'école. Elle apparaît même comme un moyen d'améliorer l'efficacité de cette inculcation. Autrement dit, la nécessité pédagogique d'adapter l'enseignement de l'histoire pour des élèves plus jeunes est fille d'une autre nécessité, supérieure celle-là, et qui est d'ordre idéologique : initier encore plus tôt les enfants aux valeurs « nationales ».

En 1942, un pas de plus est même franchi dans ce sens puisque l'histoire, comme branche à part entière, ne débute pas en 4<sup>e</sup> année primaire, comme cela semblait être initialement prévu, mais dès la 3<sup>e</sup> année à raison d'une heure hebdomadaire inscrite au programme de l'enseignement primaire. La dégradation interdépendante du climat social et de la situation économique, avec l'exacerbation des conflits idéologiques qui en découlent, tant sur le plan local que national et international, et les pressions sur l'école primaire publique de la part des milieux patriotiques genevois dans les années 1930 expliquent cette évolution. Ainsi, l'Union sociale et patriotique genevoise (USPG) et *La Revue civique* s'inquiètent des lacunes dans l'enseignement de l'histoire et du manque de contrôle de cet enseignement jugé indispensable à la formation du citoyen-patriote suisse<sup>447</sup>. Ces critiques apparaissent suffisamment fortes à la hiérarchie scolaire pour que

---

plume d'oiseau et essayez d'écrire » (Henri Grandjean et Henri Jeanrenaud, *Histoire de la Suisse*, tome I, Lausanne-Genève, Payot, 1941, p. 34).

<sup>444</sup> Cf. Henri Grandjean et Henri Jeanrenaud, *Histoire de la Suisse*, tome I, Lausanne-Genève, Payot, 1941, pp. 5-34.

<sup>445</sup> Henri Grandjean et Henri Jeanrenaud, « Préface », *Histoire de la Suisse*, tome I, Lausanne-Genève, Payot, 1941, p. 4.

<sup>446</sup> « Notes sur le rapport sur l'enseignement de l'histoire nationale dans les écoles de Genève, établi par M. Maurice Roulet », Genève, 25 février 1937, AEG DIP 1985 va 5.3.392.

<sup>447</sup> Cf. Maurice Roulet, avocat et membre USPG, *Rapport sur l'enseignement de l'histoire nationale dans les écoles de Genève*, s.l., 10 février 1937, AEG DIP 1985 va 5.3.392 ; cf. Albert Atzenwiler, directeur de

le directeur de l'enseignement primaire, Albert Atzenwiler, organise une enquête l'année même, qui est ensuite répétée en 1938 et 1939, pour vérifier l'état des connaissances en histoire nationale des élèves à la fin de la scolarité primaire<sup>448</sup>. Finalement, l'éclatement de la guerre mondiale, achève de pousser au renforcement de l'enseignement de l'histoire « nationale » à l'école primaire. Toujours considéré comme le principal moyen d'inculcation du patriotisme aux nouvelles générations, l'enseignement de l'histoire à l'école primaire s'étend dorénavant sur cinq ans au minimum, de la 3<sup>e</sup> à la 7<sup>e</sup> primaire, et gagne deux heures supplémentaires. Un accroissement d'autant plus significatif que le nouveau plan d'études réduit en moyenne de quatre le nombre d'heures scolaires hebdomadaires (de 30 à 26 heures). Dans le même mouvement, l'entrée en vigueur du manuel « Grandjean et Jeanrenaud » supprime l'enseignement spécifique de l'histoire cantonale pour l'intégrer par épisodes isolés dans l'histoire nationale. Tout indique donc que tant le choix du contenu du manuel devant initier à l'histoire des élèves de neuf à dix ans que le renforcement horaire de cet enseignement restent essentiellement déterminés par des contraintes d'ordre pédagogique (largement issues des théories de la psychologie de l'enfant) mais qui demeurent toujours soumises à d'autres, plus fortes, d'ordre politique.

Comme la commission intercantonale « révisé page après page le travail des auteurs », le processus de production du manuscrit s'opère assez lentement et explique pourquoi il faut plus de quatre ans pour l'achever (été 1940). Cependant, le contrôle étroit qu'exerce la commission tout au long de ces années porte principalement sur des questions de méthode en privilégiant notamment la simplicité de la matière et les nécessités de la pratique pédagogique de l'école primaire<sup>449</sup>. Il en résulte que le manuel publié en 1941, en deux tomes, et intitulé sobrement *Histoire de la Suisse* consacre une place très importante au paratexte à des fins didactiques mais aussi scientifiques : illustrations toujours dotées d'une légende explicative, questionnaires précédant ou suivant le texte, cartes et quelques schémas, révisions à la fin de chaque partie, renvois bibliographiques et « lectures ».

En fidélité avec une tradition désormais bien établie, les illustrations sont nombreuses. Mais cette fois, elles sont munies de légendes et, dans la mesure du possible, datent de l'époque traitée. Quand ce n'est pas le cas, la légende sert à préciser l'écart temporel entre la date du fait et celle de sa représentation<sup>450</sup>. Des questions et des indications relatives à l'auteur ou au lieu de conservation de l'illustration sont parfois intégrées à la légende. Cependant, les deux tomes ne sont pas égaux quant à la quantité des illustrations. Le premier volume destiné aux élèves de neuf à onze ans comporte deux fois plus d'illustrations que le second, destiné aux élèves de la fin de l'école primaire<sup>451</sup>. Le recours à l'image apparaît d'autant plus pédagogiquement nécessaire que l'on s'adresse à de jeunes élèves qui se trouvent ainsi confrontés précocement à

---

l'enseignement primaire, à Adrien Lachenal, conseiller d'Etat DIP, Genève, 8 décembre 1937, AEG DIP 1985 va 5.3.456.

<sup>448</sup> Cf. Roger Nussbaum, *Une enquête sur les connaissances historiques des écoliers genevois, 1937-1950*, Genève, 6 décembre 1951, AEG DIP 1985 va 5.3.627, p. 1.

<sup>449</sup> « Notes sur le rapport sur l'enseignement de l'histoire nationale dans les écoles de Genève, établi par M. Maurice Rouillet », Genève, 25 février 1937, AEG DIP 1985 va 5.3.392.

<sup>450</sup> Ainsi pour la gravure sur bois représentant la bataille de Sempach (1386) et le sacrifice héroïque de Winkelried qui date de 1551 : « L'artiste a tenu compte des données historiques, bien que les armures soient du XVI<sup>e</sup> siècle : il n'a pas armé les Confédérés que de hallebardes » (Henri Grandjean et Henri Jeanrenaud, *Histoire de la Suisse*, tome II, Lausanne-Genève, Payot, 1944, p. 27).

<sup>451</sup> Le premier tome contient 101 illustrations pour 120 pages (soit un rapport presque équivalent à 1 à 1 alors que le second ne contient que 106 illustrations pour 263 pages (soit un rapport de moins de 1 à 2,5).



l'enseignement de l'histoire. Pour les plus jeunes, la fonction documentaire des illustrations apparaît moins importante que celle, psychologique, de rendre davantage concret cet enseignement. Pour les plus grands, si comme auparavant l'illustration conserve quelque peu son rôle descriptif et sa forme minimale de mise « en action de l'histoire », elle gagne en pertinence historique parce qu'elle se compose en règle générale de documents historiques (i.e. sources). Elle devient davantage un matériau et un support à la réflexion sur lequel les élèves doivent travailler et être interrogés<sup>452</sup>.

Les questionnaires, plus ou moins longs, scandent la lecture du manuel et en rythment l'usage. Les questions reviennent d'abord sur les éléments factuels du texte, voire des illustrations, comme l'indique l'usage systématique et massif de l'adjectif interrogatif « quel » et de l'adverbe interrogatif « que ». Ainsi, les élèves sont questionnés sur la nature et l'identité d'un fait ou d'un personnage. En terme de fréquence, vient ensuite l'adverbe interrogatif « pourquoi », qui dénote une étape supplémentaire dans la compréhension attendue des élèves puisqu'il met en exergue les liens de causalité entre les faits historiques tels que le texte les établit. L'usage complémentaire de « qui », du « comment », « quand », « où », « combien », etc. renvoie également à une exigence de simple restitution de la part des élèves. Les opérations qui leur sont demandées dans ces questionnaires sont du même ordre. Il s'agit en premier lieu de restituer le contenu (« citez », « résumez », « décrivez », « nommez », « indiquez », etc.). Cependant, il arrive qu'une certaine réflexion soit sollicitée (« comparez », « cherchez », « calculez », « classez », « montrez »), mais cela reste au final assez rare tout au long des quelque 350 pages que comptent ensemble les deux tomes de cette *Histoire de la Suisse*. A noter que « méthode psychologique » oblige, la première partie du premier tome, destinée aux élèves les plus jeunes, se démarque du reste du manuel. Afin de rendre la matière plus « concrète », il est exigé de l'élève de multiples travaux dont le but est clairement de le rendre actif : « construisez », « dessinez », « interrogez », « observez », « préparez », etc.<sup>453</sup> En revanche, tout se passe comme si une fois « le sens du passé » acquis, le contenu de l'enseignement de l'histoire nationale contraint naturellement au recours à une méthode plus « intellectualiste », pour reprendre le terme même des acteurs de l'époque. Ainsi, les cartes et les schémas sont très traditionnels, en ce sens qu'ils se rapportent aux seuls événements politiques (territoires et diplomatie) et militaires (mouvements de troupes et batailles), auxquels on adjoint la représentation, photographique ou autre, de divers plans de villes ou d'édifices.

Parachevant en quelque sorte l'appareillage didactique du manuel, la quinzaine de pages consacrées aux six révisions de la matière historique contenue dans ces deux volumes montre bien de manière condensée sur quoi porte l'enseignement de l'histoire à l'école primaire. Clôturent le premier tome et destinée aux élèves de dix à onze ans, la première révision, la plus longue, porte essentiellement sur des exercices de chronologie<sup>454</sup>, afin d'améliorer ce qui apparaît alors aux responsables scolaires comme la difficulté principale de l'enseignement de l'histoire à l'école primaire : à savoir la capacité des élèves à situer les faits chronologiquement. Les cinq révisions suivantes, toutes comprises dans le deuxième tome, se divisent en trois parties : la première révise

---

<sup>452</sup> A noter que c'est la maison d'édition, en l'occurrence Payot, qui est chargée de la recherche des illustrations et qui fait des propositions acceptées ou rejetées par les auteurs (cf. Librairie Payot au conseiller d'Etat DIP Genève, Lausanne, 5 avril 1940, AEG DIP 1985 va 5.3.456).

<sup>453</sup> Henri Grandjean et Henri Jeanrenaud, *Histoire de la Suisse*, tome I, Lausanne-Genève, Payot, 1941, pp. 5-34.

<sup>454</sup> Comprenant la mise en ordre chronologique de dates, d'événements et des époques historiques (Antiquité et Moyen Age) ainsi que la maîtrise de la logique numérique de la succession des siècles (*Ibid.*, pp. 105-107).

la matière selon une organisation chronologique faite d'une succession de dates et d'événements à retenir, comme l'indique leur mise en exergue typographique (en caractère gras) ; la seconde est faite d'exercices de chronologie et vise à entretenir ce fameux « sens du passé » ; la troisième repose une série de questions dites « générales », dont certaines poussent davantage à la réflexion logique tout en brouillant la correspondance entre ordre chronologique et ordre des questions. En trois ans de scolarité, c'est une petite cinquantaine de dates, avec la connaissance des événements auxquelles elles se rapportent, que les élèves sont minimalement censés assimiler. Cette série de dates forme la trame profonde de l'histoire nationale dispensée à l'école primaire. Si les dates à connaître n'appartiennent pas exclusivement à l'histoire du pays, leur vocation « nationale » demeure puisqu'aucune date antérieure à 1291 n'est à retenir<sup>455</sup>.

Les questionnaires s'adressent directement aux élèves comme l'indique l'usage systématique de la deuxième personne du pluriel, alors que les renvois bibliographiques sont en revanche destinés au maître. Il s'agit soit d'une incitation au perfectionnement de l'enseignant sur la matière enseignée en renvoyant à des ouvrages plus ou moins spécialisés, soit d'indications devant permettre à celui-ci de rassembler rapidement une documentation complémentaire.

Enfin, les lectures sont regroupées en fin de volume, avec des renvois insérés au fil des chapitres qui indiquent précisément le recours qui peut y être fait dans l'ordre des leçons. Ces lectures sont quasi exclusivement des sources historiques, soit citées comme telles, soit puisées dans des ouvrages d'historiens<sup>456</sup>. S'affirme ici, comme pour les illustrations, la volonté de mise en rapport directe des élèves avec le document d'époque pour faire plus « vrai » à la fois au plan pédagogique (le « concret ») et au plan historique (la « réalité » de la source). La seule exception notable est celle de la 35<sup>e</sup> et dernière lecture, intitulée « Le drapeau suisse », comme symbole de la liberté, récit rappelant au souvenir de la Suisse tout à la fois héroïque et puissance militaire<sup>457</sup>.

La description du dispositif didactique du manuel qui précède permet de comprendre comment et en quoi celui-ci est devenu à ce moment-là un manuel complet. Bornant a priori au maximum l'autonomie professionnelle de l'enseignant, il constitue ainsi désormais un ouvrage d'enseignement quasi-total. Autrement dit, la place toujours plus importante prise par le paratexte à des fins didactiques, associée à un contenu (savoir) voulu aussi rigoureux que vrai (méthode historique), institue le manuel en un objet d'enseignement de l'histoire pour ainsi dire autonome. Cet effet de complétude du manuel d'Henri Grandjean et Henri Jeanrenaud publié en 1941 est encore accentué par l'identité parfaite qui existe entre celui-ci et le programme de l'enseignement primaire de 1942. En effet, le plan d'études suit et reprend exactement les subdivisions du manuel.

Quant à la structure du nouveau manuel, elle est très proche, à quelques réaménagements prêts, du projet élaboré dès fin 1934. C'est surtout la première partie d'initiation, comme nous l'avons vu, qui a été transformée. Le second aménagement significatif est l'insertion tout au long du manuel de passages consacrés à ce qu'on

---

<sup>455</sup> « Des questionnaires, placés à la suite de chaque texte, indiquent les notions qu'il importe de retenir. Après chaque grande division et à la fin du manuel, des exercices de récapitulation, des tableaux chronologiques faciliteront les révisions » (*Ibid.*, p. 4).

<sup>456</sup> « Les lectures ont été placées à la fin de chaque volume pour ne pas couper le récit. Nous avons choisi, précisent encore les auteurs, chaque fois que c'était possible des textes contemporains des événements, plutôt que des récits dus à des historiens ou à des littérateurs » (*Ibid.*, p. 4).

<sup>457</sup> Henri Grandjean et Henri Jeanrenaud, *Histoire de la Suisse*, tome II, Lausanne-Genève, Payot, 1944, p. 250.

appelle alors « l'histoire de la civilisation » qui, tant dans le projet de 1934<sup>458</sup> que dans le manuel d'histoire précédent, restait confinée à l'histoire antérieure à la fondation de la Confédération au XIII<sup>e</sup> siècle.

Relativement aux dimensions sociales, économiques et culturelles de l'histoire enseignée, les deux volumes se présentent cependant sous un jour tout différent. En effet, le premier n'accorde qu'une place très restreinte à l'histoire politique, comme le montrent bien les sous-titres des deux chapitres du volume portant respectivement sur « l'Antiquité » (« Le costume et les armes » ; « L'habitation » ; « L'agriculture ; l'industrie et le commerce » ; « La vie sociale » ; « Les routes » ; « Les fortifications » ; etc.) et « Le Moyen Age » (« L'organisation de l'empire » ; « La civilisation » ; « Les origines du régime féodal » ; « Le château » ; « La vie du seigneur » ; « Un couvent » ; « Les paysans » ; « Les bourgeois » ; etc.). La première partie d'initiation au « sens du passé » relève d'une logique essentiellement pédagogique et elle ne conserve le traditionnel découpage du territoire de la Suisse moderne que pour narrer brièvement son histoire d'avant la Confédération. Débutant avec la naissance de la Confédération, la matière historique du second volume est résolument autre que celle du premier ; l'histoire politique à consonance militaire y règne très largement. Là encore les sous-titres de chapitres sont éclairants (« Les Waldstaetten » ; « Les Waldstaetten et l'empire » ; « Rodolphe de Habsbourg » ; « Morgarten » ; « Le Pacte de Brunnen » ; « Les alliés » ; « Les pays conquis » ; « Les guerres d'Italie » ; « Les deux guerres de Vilmergen » ; etc.). On voit bien que les ressorts idéologiques, et en premier lieu patriotiques, de l'enseignement de l'histoire nationale à l'école primaire obligent à privilégier naturellement ce type d'histoire, car la Suisse est alors avant tout comprise comme une construction politique. Malgré ces impératifs, une plus grande place est faite aux dimensions sociales, économiques et culturelles (à « la civilisation ») en comparaison des manuels précédents<sup>459</sup>.

Le type de récit proposé par le deuxième volume du nouveau manuel d'histoire de 1941 tranche encore plus franchement avec celui pratiqué dans les manuels précédents. A une narration proche de la littérature, faite d'images et d'anecdotes, succède une certaine sécheresse, presque technique, du récit historique proposé aux élèves. Autrement dit, le nouveau récit du manuel d'histoire nationale abandonne la forme littéraire – une histoire-récit qui raconte – pour renouer avec les formes stylistiques de l'histoire positiviste. Conjointement, la volonté de simplification de la langue pour la mettre à la portée des intelligences enfantines s'allie à la rigueur historiographique du fait et de la cause pour produire un autre récit historique dans lequel, en règle générale, les jugements de valeur et les adjectifs qualificatifs sont distillés parcimonieusement à défaut d'en être totalement expurgés. Ainsi, tandis que les manuels précédents font l'éloge du courage et de la détermination désespérés de la population du Nidwald (dont les femmes et les enfants) face à l'assaut des troupes françaises très supérieures en nombre

---

<sup>458</sup> Cf. Henri Grandjean et Henri Jeanrenaud, « Projet de plan du manuel d'histoire suisse », s.l., s.d. [circa décembre 1934], AEG DIP 1985 va 5.3.456, 5 p.

<sup>459</sup> D'ailleurs dans leur préface, Henri Grandjean et Henri Jeanrenaud reconnaissent qu'il ne s'agit que d'une introduction à « l'histoire de la civilisation » et que celle-ci est traitée « sommairement » (*Histoire de la Suisse*, tome I, Lausanne-Genève, Payot, 1941, pp. 3-4). Irène Palous-Marcus arrive à un constat similaire au moyen d'une analyse thématique de la distribution des illustrations entre les divers manuels d'histoire en usage à l'école primaire à Genève au XX<sup>e</sup> siècle (*L'évolution de l'image de la Suisse et des Suisses inculquées aux élèves par les manuels d'histoire genevois du 20<sup>ème</sup> siècle. Essai sur la construction de l'identité suisse*, mémoire de licence en sciences de l'éducation, Université de Genève, 2001, pp. 72-73).

en 1798<sup>460</sup>, le manuel Grandjean et Jeanrenaud évoque ce fait dans un style dépouillé dans lequel la neutralité du ton et l'objectivité prédomine nettement :

Quelque mois plus tard, une insurrection éclate dans le Nidwald (septembre 1798). Les Français brisèrent cruellement la résistance. 1550 Nidwaldiens succombèrent sous le choc de 10'000 Français. Stans et les villages voisins furent livrés aux flammes. Un profond sentiment de pitié s'empara du peuple suisse. Il vint au secours des victimes en leur fournissant de l'argent et en recueillant les malheureux orphelins. C'est alors que Pestalozzi s'installa à Stans pour s'occuper d'eux<sup>461</sup>.

Pour autant, la charge émotive et patriotique de l'événement n'a pas disparu ; elle s'est faite plus discrète et elle s'est déplacée. En effet, c'est l'illustration qui s'en trouve porteuse avec la reproduction d'un tableau de Samuel-Albert Anker (1831-1910) : on voit Pestalozzi franchir un seuil de porte en tenant affectueusement dans ses bras une petite fille endormie. Il est suivi par un garçon qui tient le bas de son manteau comme le naufragé s'accroche à une bouée avec un regard mêlé de tristesse et d'espoir. De surcroît, l'évocation même de la situation des orphelins est susceptible de créer une identification de la part des élèves d'un âge équivalent. Reste que le texte lui-même n'est pas exempt d'accents patriotiques. Notamment l'extrait cité ci-dessus fait accroire comme une évidence qu'à la fin du XVIII<sup>e</sup> siècle le « peuple suisse » existe au sens moderne du terme, c'est-à-dire comme une communauté d'individus, et non de cantons, partageant consciemment la même idéologie sur l'unicité de son destin historique<sup>462</sup>.

La place et le traitement réservés aux traditions et légendes nationales et fondatrices de la Confédération sont également révélateurs d'un rapport plus compliqué et moins direct entre valeurs patriotiques et histoire scolaire tel que le nouveau manuel l'élabore. Les quatre pages consacrées à ces « traditions » ne sont pas reléguées dans les « Lectures », mais elles sont placées au début du second volume, dans la continuité du texte même, avec un sous-titre que rien ne permet de distinguer des autres (« Les traditions nationales sur la libération des Waldstaetten »). Cependant, le préambule imprimé en caractère plus petit les présente de la manière suivante :

La tradition a gardé le souvenir de plusieurs révoltes des Waldstaetten que certains historiens actuels estiment pouvoir placer avant ou pendant le règne de Rodolphe. Ces récits, rédigés plus de deux siècles après les événements qu'ils narrent, correspondent peu aux documents qui nous sont parvenus. Par exemple, dans les actes du XIII<sup>e</sup> siècle, on ne trouve pas les noms de Guillaume Tell et de Gessler<sup>463</sup>.

La mise en doute de l'authenticité de événements et des protagonistes de ces traditions est très forte et s'appuie sur l'historiographie savante. Mais il y a plus, ces quatre pages ne font l'objet d'aucun traitement pédagogique : aucun questionnaire ne les suit, aucune révision ne les reprend, aucun travail n'est prescrit. Sans doute, s'agit-il d'un cas limite, mais il dévoile les contradictions insolubles qui se posent aux auteurs et à la

---

<sup>460</sup> On évoque alors volontiers et sans scrupules le sacrifice de la population de Nidwald et son « peuple » résistant en armes dans un combat désespéré mêlant dans une même détermination hommes, femmes et enfants.

<sup>461</sup> Henri Grandjean et Henri Jeanrenaud, *Histoire de la Suisse*, tome II, Lausanne-Genève, Payot, 1944, pp. 142-143.

<sup>462</sup> En revanche, le recours fréquent à des formules telles que « notre patrie » ou « notre pays » participe de stratégies d'identification assez classiques.

<sup>463</sup> Henri Grandjean et Henri Jeanrenaud, *Histoire de la Suisse*, tome II, Lausanne-Genève, Payot, 1944, p. 8.

commission intercantonale, pris dans un faisceau de contraintes pédagogiques, historiographiques et idéologiques – parfois contradictoires entre elles – qui pèse sur l'élaboration du manuel d'histoire nationale à destination des élèves de l'école « populaire ». Au bout du compte, les finalités patriotiques de l'enseignement de l'histoire prévalent sur toutes les autres, notamment au mépris de la fameuse « méthode historique » pourtant défendue par Henri Grandjean, un des auteurs. Le statut ambigu donné à ces quelques pages sur les traditions « nationales » marque cependant le rejet des formes les plus directes, grossières, de l'inculcation scolaire du patriotisme au moyen de la discipline histoire. Cela ne signifie nullement que les auteurs et leurs mandataires soient hostiles à toute forme de patriotisme. Au contraire, leur patriotisme s'insinue par des voies moins explicites, plus nuancées et peut-être aussi plus profondes. Le manuel de 1941 donne de nombreux gages de ce patriotisme, ne serait-ce que par le nombre de pages qui est dévolu « à la Suisse héroïque » et à « la Suisse grande puissance militaire » (25% du second volume pour couvrir la période 1291-1516)<sup>464</sup>.

L'apport le plus fort et le plus subtil du nouveau manuel Grandjean-Jeanrenaud à l'inculcation du sentiment national est directement livré par les auteurs dans leur préface :

Nous avons jugé qu'il valait mieux donner, plutôt qu'un enchevêtrement d'histoires cantonales – et c'est un écueil qui fait échouer souvent l'enseignement de notre histoire – *une* [souligné par nous] histoire suisse où les grands événements communs à toute notre nation sont mis en pleine lumière<sup>465</sup>.

Avec la relégation des lectures à la fin de chaque volume « pour ne pas couper le récit », le fait d'avoir « élagué des faits, importants sans doute mais qui interrompaient le récit et le compliquaient », et l'inclusion des histoires cantonales à titre d'événements isolés les uns des autres mais relevant désormais d'une histoire unique, tout semble converger vers à cette unicité parfaite du récit de l'histoire « nationale » telle que le manuel la présente et que le plan d'études de l'enseignement primaire de 1942 la définit. Pour atteindre cet objectif, l'enseignement de l'histoire apparaît toujours aussi essentiel à ses acteurs qui tentent cependant avec rigueur de bannir les « impressions » comme ressort de cet apprentissage. L'adhésion des élèves au discours de l'histoire nationale doit être aussi univoque et rationnelle que le discours du manuel lui-même et elle passe donc non seulement par la mémorisation mais davantage par la précision des faits, l'enchaînement des événements, l'ordonnance chronologique (dates) et les temporalités construites (« époques »). Ainsi, l'intériorisation du système de valeurs et du sens donné à l'histoire scolaire dont est porteur le manuel passe par l'inculcation de schèmes simples de raisonnements qui se veulent précis et rationnels et qui ordonnent un récit historique à l'idéal positiviste<sup>466</sup>. Cependant, la réalisation de cet objectif est en partie contrariée. En

---

<sup>464</sup> Mais là encore, la place attribuée à cette période « héroïque » tend à diminuer proportionnellement dans les manuels successifs à mesure que l'on avance dans le XX<sup>e</sup> siècle (cf. Irène Palous-Marcus, *L'évolution de l'image de la Suisse et des Suisses inculquées aux élèves par les manuels d'histoire genevois du 20<sup>ème</sup> siècle. Essai sur la construction de l'identité suisse*, mémoire de licence en sciences de l'éducation, Université de Genève, 2001, p. 34bis).

<sup>465</sup> Henri Grandjean et Henri Jeanrenaud, *Histoire de la Suisse*, tome I, Lausanne-Genève, Payot, 1941, p. 3.

<sup>466</sup> Ainsi en est-il du maintien de la neutralité suisse lors des révolutions de 1848 : « La Suisse eut la sagesse de ne pas se mêler à ces luttes, bien qu'elle eût été sollicitée de le faire ; elle se borna à occuper ses frontières pour éviter toute violation de sa neutralité », ou encore à propos de la Constitution fédérale de 1848 qui, « résultat d'un compromis entre des tendances diverses, s'est révélée une œuvre bonne. Elle a créé la Suisse contemporaine et, grâce aux institutions nées de 1848, notre patrie a pu non seulement jouir

effet, la force des particularités locales subsiste de manière suffisamment importante, comme la volonté d'étendre l'usage du manuel aux autres cantons romands, pour qu'à la fin du second volume soit inséré un résumé de l'histoire du canton dans lequel il est utilisé<sup>467</sup>.

Moins moralisateur, inscrit dans un rapport plus étroit à l'histoire savante, plus pensé pédagogiquement et donc plus armé didactiquement pour être utilisé à l'école primaire que les manuels précédents du XIX<sup>e</sup> et de la première moitié du XX<sup>e</sup> siècles, le Grandjean et Jeanrenaud est sans conteste un manuel d'histoire complet destiné à l'usage des masses. Indépendamment des ruptures que ce manuel introduit dans la forme et le contenu, ceux-ci restent surdéterminés par la fonction cardinale et toujours renouvelée du manuel d'histoire « nationale » : celle d'inculquer aux élèves un sentiment d'appartenance à la patrie (identité) et l'adhésion à la culture politique dominante (indépendance, libéralisme, démocratie semi-directe, fédéralisme et neutralité).

L'effort consenti pour la production du nouveau manuel d'histoire est rentabilisé au maximum par les autorités scolaires, visiblement satisfaites du produit. En effet, le manuel s'adresse à des élèves de dix à quinze ans. Il est donc utilisé de la 3<sup>e</sup> jusqu'à la 7<sup>e</sup> primaire, mais également dans toutes les écoles du secondaire inférieur, y compris dans la division inférieure du Collège. A une époque où la volonté d'harmonisation des programmes entre l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire s'accroît, le manuel d'histoire apporte une première réponse concrète à ce problème. La réorganisation des degrés opérée en 1945 ne change en rien cet usage.

En 1949, après une introduction temporaire entre 1905 et 1922 pour les seuls garçons en 6<sup>e</sup> année primaire (une période horaire)<sup>468</sup>, l'éducation, ou l'instruction, civique se différencie de l'enseignement de l'histoire à partir de la 7<sup>ème</sup> primaire (une période hebdomadaire) et elle est immédiatement dotée d'un manuel propre<sup>469</sup>. Ce dernier met l'accent sur les formes légales, organisationnelles et procédurales du système fédéral démocratique suisse tout en conservant un rôle premier dans l'inculcation des valeurs à la fois patriotiques et démocratiques car, comme le rappelle Henri Grandjean, devenu directeur de l'enseignement primaire, l'éducation civique « doit contribuer à ce qu'on a appelé 'la défense spirituelle du pays' »<sup>470</sup>. Cette institution de l'éducation civique dans le statut de branche scolaire spécifique est le premier acte d'un processus de révision du plan d'études de l'enseignement primaire. Un processus qui s'accélère notamment sous la pression de la massification croissante de l'enseignement secondaire inférieur rendant d'autant plus urgente la résolution des problèmes dits de « raccords » entre les deux ordres d'enseignement compris dans le cadre légal de la scolarité obligatoire<sup>471</sup>.

---

de la paix au milieu des tourmentes, mais encore faire de réels progrès » (Henri Grandjean et Henri Jeanrenaud, *Histoire de la Suisse*, tome II, Lausanne-Genève, Payot, 1944, pp. 170-171, 173).

<sup>467</sup> « Bien que nous traitions de l'histoire suisse, nous avons jugé utile de donner une vue d'ensemble des histoires locales. C'est pourquoi des résumés d'histoire vaudoise, genevoise, neuchâteloise et du Jura bernois rappellent les événements qui figurent ici et là dans le manuel » (*Ibid.*, p. 4).

<sup>468</sup> La nécessité d'un enseignement spécifique d'instruction civique est déjà envisagée dès le début du XX<sup>e</sup> siècle car à la Commission scolaire du canton de Genève on remarque alors que « de tous côtés l'on se plaint de l'ignorance de la jeunesse en ce qui concerne l'organisation politique de notre pays et l'on pense que l'adjonction de l'instruction civique remédiera à cette faiblesse constatée aux examens de recrues » (Commission scolaire, *Procès-verbaux des séances*, 5 mai 1905, ARG IP Bc 5).

<sup>469</sup> Charles Duchemin et François Ruchon, *Initiation à la vie civique*, Genève, DIP, 1949.

<sup>470</sup> Henri Grandjean, directeur de l'enseignement primaire, « Notes pour les maîtres de 7<sup>e</sup>, 8<sup>e</sup> et 9<sup>e</sup> années », Genève, 26 octobre 1949, AEG DIP 1985 va 5.3.561.

<sup>471</sup> Cf. « Notes sur l'élaboration du plan d'études de l'école primaire genevoise », Genève, 30 juin 1957, AEG DIP 1985 va 5.3.771.

Malgré le temps consacré à cette entreprise et l'organisation complexe mise en place pour la mener à bien, l'opération se résume au final à une révision limitée du plan d'études de 1942, lui-même provisoire, mais à laquelle le corps enseignant primaire est très largement associé ; un mode de collaboration entre les autorités et ce corps enseignant qui constitue une première depuis 1912<sup>472</sup>. Dans cette révision, qui englobe tous les degrés, l'enseignement de l'histoire est relativement épargné et l'on peut même dire qu'il en sort quasi indemne. Il faut souligner qu'une certaine satisfaction quant à cette discipline d'enseignement règne parmi les corps enseignants concernés. Comme le Grandjean et Jeanrenaud structure l'enseignement de la discipline dans son entier, cette relative satisfaction vaut d'abord à son endroit<sup>473</sup>.

En 1950 déjà, une enquête sur le niveau de connaissance en histoire des élèves de l'école primaire genevoise, commandée par Henri Grandjean lui-même, alors directeur de l'enseignement primaire, et qui reprend le protocole d'une enquête faite par son prédécesseur Albert Atzenwiler en 1937, constate une amélioration, certes inégale, mais néanmoins générale, des scores obtenus par les élèves de 1950 (au nombre de plus de 1'100) sur ceux de 1937<sup>474</sup>. Quand bien même l'enquête ne repose que sur des connaissances factuelles (personnages et événements) et chronologiques (dates et époques), le rapport attribue directement l'amélioration constatée à l'introduction du nouveau manuel d'histoire depuis 1941<sup>475</sup>. Ce qui apparaît pour le moins curieux car à chaque fois n'est testée que la capacité de mémorisation des élèves. Deux enquêtes suivantes reposant toujours sur des questionnaires, mais passés à des échantillons nettement plus réduits de la population scolaire (quatre classes), donnent des appréciations légèrement inférieures<sup>476</sup>. Malgré ces bémols, il apparaît que l'enseignement de l'histoire ne pose guère de problème, tant au corps enseignant primaire qu'aux autorités scolaires. Ainsi dans le compte rendu de la consultation générale des institutrices et des instituteurs de tous les degrés primaires (de la 2<sup>ème</sup> enfantine jusqu'à la 9<sup>ème</sup> primaire) pour l'ensemble des branches du programme, l'histoire brille par sa quasi-absence. Aucune critique de fond et peu de modifications sont demandées par le corps enseignant primaire à son endroit<sup>477</sup>. De ce satisfecit assez général, il résulte que la réédition du manuel d'histoire nationale d'Henri Grandjean et Jeanrenaud n'offre pas de bouleversements. Quelques réaménagements sont néanmoins

---

<sup>472</sup> Cf. supra partie IV.

<sup>473</sup> En 1951, une enquête est effectuée auprès des instituteurs et des enseignants du secondaire inférieur par le directeur de l'enseignement primaire, René Jotterand, pour connaître leur avis sur le deuxième volume du manuel d'histoire nationale d'Henri Grandjean et Henri Jeanrenaud. Si une courte majorité des instituteurs sondés « le trouvent trop difficile et trop abstrait, et demandent qu'il soit revu pour être mis à la portée des élèves », les enseignants du secondaire inférieur signalent que « dans l'ensemble, le manuel est vivement apprécié » (René Jotterand, directeur de l'enseignement primaire, *Résultats de l'enquête sur le manuel d'histoire Grandjean et Jeanrenaud, tome II*, Genève, 23 novembre 1951, AEG DIP 1985 va 5.3.627).

<sup>474</sup> « Notre enquête nous a permis de constater un rendement meilleur de l'enseignement de l'histoire en 1950 qu'en 1937 [...] Ce progrès n'est pas général, car s'il est vrai que le nombre des résultats bons et moyens sont supérieurs à celui de 1937, 17 questions sur 39 que comptait l'épreuve ont, en 1950, des indices d'acquisition inférieurs à ceux de 1937 » (Roger Nussbaum, *Une enquête sur les connaissances historiques des écoliers genevois, 1937-1950*, Genève, 6 décembre 1951, AEG DIP 1985 va 5.3.627, p. 10).

<sup>475</sup> Roger Nussbaum, *Une enquête sur les connaissances historiques des écoliers genevois, 1937-1950*, Genève, 6 décembre 1951, AEG DIP 1985 va 5.3.627, p. 19.

<sup>476</sup> Cf. Henri Reymond, *Rapport sur l'enquête d'histoire faite en janvier 1953 dans quelques classes de la Ville de Genève*, Genève, 1<sup>er</sup> juin 1953, AEG DIP 1985 va 5.3.627 ; cf. Liliane Von Arx, étudiante en sciences sociales mention Histoire, Faculté des sciences économiques et sociales, Université de Genève, à Henri Grandjean, secrétaire du DIP, Genève, 5 juin 1953, AEG DIP 1985 va 5.3.627.

<sup>477</sup> Cf. « Plan d'études. Dépouillement des questionnaires », Genève, janvier 1954, AEG DIP 1985 va 5.3.772.

opérés en fonction des critiques émises principalement par le corps enseignant primaire et suite aux résultats des différentes enquêtes effectuées dans le premier tiers des années 1950.

L'édition de 1955 du manuel d'histoire de l'école primaire genevoise intitulé *Histoire de la Suisse* apporte ainsi des modifications et des ajouts qui, s'ils ne sont pas majeurs, sont néanmoins notables sur plusieurs plans. De manière globale, le nombre de pages et d'illustrations est augmenté. Cette légère augmentation est en partie le fruit d'une actualisation du second volume qui se prolonge désormais jusqu'aux lendemains de la Seconde Guerre mondiale. C'est le paratexte à usage didactique qui représente de loin la plus importante modification et augmentation de la nouvelle édition du manuel, plus particulièrement pour le second volume. En effet, après chaque sous-titre de chapitre vient s'insérer maintenant un résumé de quelques lignes. De nouveaux exercices, notamment chronologiques, s'ajoutent aux précédents<sup>478</sup>. Autre nouveauté, certaines phrases et mots apparaissent dès lors en gras dans le corps du texte afin de souligner leur importance pour l'apprentissage de l'histoire nationale. Enfin, un dernier ajout concerne l'introduction de schémas supplémentaires permettant de visualiser des situations (classes sociales) ou des rapports entre entités (forces en présences, alliances). Ils visent plus généralement à améliorer l'intelligence de la structure et des rapports logiques par les élèves en les rendant plus concrets par la visualisation de ces données abstraites<sup>479</sup>. Toutes ces transformations du contenu pédagogique du manuel sont avant tout des augmentations qui visent explicitement à un progrès de l'efficacité de l'enseignement de l'histoire à l'école primaire. D'ailleurs, elles reprennent pour l'essentiel les suggestions et critiques émises par le corps enseignant primaire quatre ans auparavant (1951)<sup>480</sup>. Autrement dit, les modifications et les ajouts faits dans cette nouvelle édition se rapportent surtout à la dimension pédagogique du manuel d'histoire, cela avec pour objectif l'amélioration du rendement des apprentissages.

Le réédition du manuel Grandjean et Jeanrenaud en 1955 induit de petits changements notables dans le récit historique par rapport à la première édition. Ainsi, la part de « l'histoire de la civilisation » tend à se réduire dans le second volume. Cet amenuisement montre clairement une intention de diminuer le volume du programme en histoire. En effet, sur les cinq chapitres consacrés à « l'histoire de la civilisation » dans le second volume, quatre se trouvent ramenés au statut de « lecture », c'est-à-dire qu'ils sont inclus dans une partie de la matière qui, a priori, n'est pas censée être véritablement apprise par les élèves et qui a toutes les chances d'être délaissée en cas de retard sur le programme. Inversement, l'histoire militaire conserve sa place très en vue. Elle est même très légèrement développée pour les deux premiers siècles de l'histoire de la Confédération<sup>481</sup>. Il apparaît évident que les dimensions sociales, économiques et

---

<sup>478</sup> Cf. Henri Grandjean et Henri Jeanrenaud, *Histoire de la Suisse*, tome II, Lausanne-Genève, Payot, 1955, pp. 16, 31, 41, 101 et ss.

<sup>479</sup> *Ibid.*, pp. 6, 86, 109 et 120.

<sup>480</sup> Outre qu'une petite majorité d'instituteurs et d'institutrices trouve le manuel « trop difficile et trop abstrait », d'autres « demandent des résumés », « l'emploi de caractères gras », des « questionnaires et des exercices plus nombreux » ou encore « des croquis, des schémas, des graphiques » et des « tableaux synoptiques » (René Jotterand, directeur de l'enseignement primaire, *Résultats de l'enquête sur le manuel d'histoire Grandjean et Jeanrenaud, tome II*, Genève, 23 novembre 1951, AEG DIP 1985 va 5.3.627). Toutes modifications qui, comme on vient de le voir, sont prises en compte pour la réédition.

<sup>481</sup> Ainsi, l'épisode des deux guerres de Kappel (1529 et 1531) est certes réduit, mais la lutte contre Charles le Téméraire, duc de Bourgogne, est largement développée à travers le récit de la bataille de Morat dans le corps du texte (passant de 6 à 8 pages) et par l'insertion d'une lecture (Henri Grandjean et Henri Jeanrenaud, *Histoire de la Suisse*, tome II, Lausanne-Genève, Payot, 1955, pp. 85-86, 47-55, 233-234).



culturelles de l'histoire, déjà relativement peu représentées dans ce second volume du manuel, pâtissent de l'allègement, pourtant minimal, du programme. Bref, tout ce qui n'est pas, dans l'histoire enseignée à l'école primaire, au service de la formation politique et morale du patriote-citoyen peut être sacrifié, du moins retranché. Encore et toujours, les contraintes idéologiques et pédagogiques du moment conspirent en faveur d'un récit historique à vocation politique, événementielle et, dans une moindre mesure, biographique, comme seule véritable histoire scolaire.

Les modifications apportées à l'édition de 1955 de l'*Histoire de la Suisse* sont, par ailleurs, en totale adéquation avec le nouveau plan d'études de 1957, dont le préambule pour l'enseignement de l'histoire n'a jamais été aussi explicite depuis 1887 sur les buts sociaux, moraux et idéologiques d'un tel apprentissage. En effet, on apprend alors que l'histoire scolaire sert principalement à la connaissance de base de la formation du pays (i.e. patrie), à « dégager de l'étude du passé les leçons d'ordre moral et civique » nécessaires à la formation du citoyen et à « contribuer à développer chez l'enfant l'amour du pays et l'esprit de compréhension qui doit régner entre ses habitants »<sup>482</sup>. A ces finalités traditionnelles de l'histoire enseignée à l'école primaire depuis trois quarts de siècle à Genève, d'autres viennent maintenant s'ajouter.

Si la formation de la « notion de passé » chez l'enfant reste primordiale, on entend y rajouter désormais, en complément de – mais aussi contre – la seule « mémorisation de dates ou d'événements », la stimulation de « la réflexion » et l'exercice du « jugement »<sup>483</sup>. Mais, cette invitation à la réflexion n'est pas propre à la discipline scolaire histoire elle participe plus généralement de la forte tendance qui se fait jour alors pour une élévation du niveau d'abstraction – et donc du niveau tout court – de l'enseignement donné par l'école primaire<sup>484</sup>. Pour ce faire, le maître est invité à poser des « questions faisant appel au raisonnement » et à toujours respecter « la stricte objectivité historique » sans cacher les « lumières » et les « ombres » de cette histoire nationale<sup>485</sup>. Enfin, une insistance nouvelle est mise dans le plan d'études de 1957 sur le devoir d'enseigner « l'histoire suisse et l'histoire genevoise » comme une histoire commune et non pas « deux histoires distinctes »<sup>486</sup>. Un tel rappel laisse entrevoir que certains instituteurs continuent alors de traiter ces deux histoires plus ou moins séparément, et sûrement au moyen de la *Petite histoire illustrée de Genève* de Charles Pesson<sup>487</sup>, qui date de 1920 déjà. Cela explique également pourquoi le plan d'études de 1957 élimine définitivement ce dernier ouvrage

---

<sup>482</sup> *Plan d'études de l'enseignement primaire*, Genève, DIP, 1957, p. 105.

<sup>483</sup> *Ibidem*.

<sup>484</sup> Cf. infra partie IV.

<sup>485</sup> *Plan d'études de l'enseignement primaire*, Genève, DIP, 1957, pp. 105-106.

<sup>486</sup> *Ibid.*, p. 106.

<sup>487</sup> Encore que le « Pesson » traite de l'histoire de Genève depuis l'Antiquité jusqu'à la révolution radicale de 1846. Cela laisse supposer une intention de limiter l'histoire locale aux temps précédents la fondation de la Suisse moderne et radicale en 1848 ; un peu comme si, à partir de 1848, l'histoire nationale prenait la suite de l'histoire cantonale, comme si l'identité nationale appartenait à la modernité et à l'histoire politique et l'identité locale aux traditions et aux mœurs : « Le Genevois est facilement railleur, frondeur, combatif ; il aime son indépendance personnelle. C'est dans les écoles primaires et au Collège que se transmet cet esprit, de génération en génération, et que les nouveaux venus s'en imprègnent. Sous des abords froids et réservés, le Genevois cache un grand fond de générosité. Jamais on ne s'adresse en vain à lui pour les causes belles, patriotiques et philanthropiques. Il est sensible aux beaux discours ; il aime les fêtes populaires et les manifestations de la vie nationale ; il a du goût pour la vie politique. Mais il aime par-dessus tout le petit coin de terre qui constitue sa patrie et il sait en défendre les intérêts avec une ardeur et une ténacité que rien ne lasse ni ne rebute. Il est fier enfin, de sentir son canton partie intégrante de la Confédération suisse à laquelle des liens de combourgeoisie l'unissaient dès les premières années du seizième siècle » (Charles Pesson, *Petite histoire illustrée de Genève*, Genève, ATAR, 1920, p. 194).

d'avant-guerre et que la réédition de 1955 du Grandjean et Jeanrenaud développe en fin de second volume sa partie intitulée « Résumé de l'histoire de Genève », notamment avec une augmentation du nombre des « lectures »<sup>488</sup>.

Hormis les transformations mineures et de peu de portée que la révision du texte du manuel en 1955 opère sur le contenu traité par l'édition de 1941, il est procédé à une actualisation de la nouvelle édition afin de couvrir la quinzaine d'années qui s'est écoulée entre elles. Le second volume est donc augmenté du traitement de la Seconde Guerre mondiale en entier et des débuts de la Guerre froide. Pour ce qui est de la période de la Deuxième Guerre mondiale, la Suisse – soit son peuple, ses chefs et ses institutions – est présentée de manière hagiographique. En conformité avec ce qu'on peut appeler la version officielle des événements, la Confédération est montrée comme étant, tout au long du conflit mondial, à la fois solidaire, charitable, neutre, indépendante, déterminée, voire héroïque, notamment dans la défense de son territoire menacé et de son espace aérien soumis aux violations des belligérants allemands ou alliés ou aux bombardements américains, ainsi que dans la capacité de la population à supporter les privations quotidiennes<sup>489</sup>. Dans ce manuel, l'un des faits rétrospectivement les plus lourds de conséquences est sans aucun doute la présentation de la Suisse comme « terre d'asile » pour les réfugiés et les persécutés de l'Europe et cela quelle que puisse être leur origine nationale, alors même que la politique officielle et efficacement pratiquée au plus fort de la guerre par les autorités fédérales a été celle du refoulement systématique et, en premier lieu à l'égard des populations juives d'Europe. Ainsi, La pratique exterminatrice des nazis n'est évoquée que fort brièvement et entre parenthèse en indiquant seulement que « certains camps allemands étant de véritables camps d'extermination ». Le fait que les Juifs ont été les premières victimes de ces camps n'est même pas mentionné, pas plus que le mot « juif » lui-même<sup>490</sup>. Il ne s'agit pas de mettre ici au banc des accusés ce manuel d'histoire et ses auteurs pour une quelconque falsification historique (i.e. révisionnisme), mais seulement de montrer l'homologie entre ce manuel d'histoire et l'environnement idéologique dans lequel il baigne. La force de cet environnement perdure suffisamment longtemps pour que lors de la dernière réimpression de 1973 on ne ressente encore aucun besoin de modifier cette version des faits. Cet exemple montre en quoi le manuel d'histoire est le reflet des conceptions dominantes d'une époque et comment il peut participer, en toute bonne conscience, tout en se parant de l'objectivité historique, au renforcement d'une certaine vulgate patriotique de l'histoire nationale.

Ainsi, les finalités essentielles de l'enseignement de l'histoire à l'école primaire, telles que dessinées à la veille de la Seconde Guerre mondiale, ne changent guère. Elles sortent même renforcées de ce conflit à la fois dans la réédition du manuel d'histoire en 1955 et dans la révision du plan d'études de 1957. La très forte prégnance de l'enseignement de l'histoire à l'école primaire procède de son usage privilégié, mais non unique, comme moyen d'inculcation des valeurs patriotiques et de production du consensus social autour de valeurs communes servant à la légitimation de rapports socioculturels (i.e. de pouvoir) spécifiques au régime politique et à l'ordre social en place. Cette finalité est suffisamment forte pour maintenir l'histoire scolaire loin des profondes modifications qui affectent la discipline histoire en tant que telle avec le développement de l'histoire économique et sociale entre les années 1950 et 1970. Ce système de valeurs très stable socialement imprègne largement la culture scolaire. Sa symbolique se matérialise à cette

---

<sup>488</sup> Qui passent ainsi de 9 à 17 pages au total (cf. Henri Grandjean et Henri Jeanrenaud, *Histoire de la Suisse*, tome II, Lausanne-Genève, Payot, 1955, pp. 248-264).

<sup>489</sup> *Ibid.*, pp. 224-228.

<sup>490</sup> *Ibid.*, p. 227.

époque de prospérité économique sans précédent dans la « paix du travail »<sup>491</sup> et dans la « formule magique » de gouvernement fédéral (sans opposition institutionnalisée)<sup>492</sup>. Le consensus est si fort que la troisième réédition de l'*Histoire de la Suisse* d'Henri Grandjean et d'Henri Jeanrenaud en 1969, de même que sa réimpression à l'identique en 1973, ne comportent strictement aucun changement<sup>493</sup>.

*L'histoire comme discipline scolaire : entre histoire savante et nécessités sociopolitiques et socioculturelles*

Durant plus de trois quarts de siècle à Genève, l'enseignement de l'histoire comme discipline scolaire à part entière à l'école primaire se partage entre histoire « cantonale » et histoire « nationale ». Progressivement, l'histoire nationale prend le pas sur une histoire cantonale qui lui est toujours plus subordonnée, mais qui n'est jamais définitivement évacuée. Or, le projet d'une histoire nationale implique inévitablement une forme de récit historique qui, en dépit des variations de style et de ton à travers le temps, repose en définitive sur des modalités identiques. En effet, l'objet de cette histoire étant obligatoirement celle de la patrie, de ses populations et de son territoire, cette histoire ne peut être qu'une histoire-récit qui, au moyen d'une certaine « récollection » des événements du passé, justifie le présent tout en le rendant intelligible. Il importe peu que l'*Histoire illustrée de la Suisse* de William Rosier (1905), puis la révision d'Ernest Savary (1923), usent d'un registre de discours différent et soient moins soucieuses de l'histoire savante que l'*Histoire de la Suisse* d'Henri Grandjean et Henri Jeanrenaud (1941, 1955 et 1969) qui la remplacent. De par l'objet qu'elles se donnent – la nation –, ces histoires nationales successives ne peuvent que construire un récit historique fournissant une vision du passé « national » qui est toute faite et remplie de « progrès »<sup>494</sup>. La personnification de la nation dans ces histoire-récits, moyen simple et efficace pour susciter l'identification collective, est sans aucun doute le trait le plus saillant de la détermination que l'objet impose au récit. A partir de là, l'histoire proposée, indépendamment de la forme du récit, crée et organise une homogénéité du temps historique (i.e. périodisation). L'entremêlement des événements du passé est ainsi réorganisé dans un temps « national ». Et c'est bien cette incapacité de l'abrégé à produire un tel temps par la fragmentation du passé en tableaux successifs, avec

---

<sup>491</sup> Suite à la dévaluation du franc suisse rendue nécessaire par la grande crise économique, un arrêté fédéral autorise en 1936 les autorités fédérales à arbitrer les conflits salariaux entre patrons et employés. L'année suivante, une convention qui interdit la grève et prévoit un arbitrage des conflits salariaux d'ordre général est signée entre des associations patronales et des syndicats. D'abord provisoire, la convention s'étend à de nombreux secteurs de l'activité économique au lendemain de la Seconde Guerre mondiale pour devenir durant les Trente Glorieuses le modèle suisse de gestion réputé bénéfique des rapports entre salariés et patrons.

<sup>492</sup> Instaurée fin 1959, la « formule magique » consiste en une répartition des sept sièges du Conseil fédéral selon la force électorale des principaux partis à l'échelle nationale. Le but d'un tel système de gouvernement est avant tout celui de la recherche de la négociation préalable et du consensus politique.

<sup>493</sup> Henri Grandjean et Henri Jeanrenaud, *Histoire de la Suisse*, tome I & II, Lausanne-Genève, Payot, 1969. Il en va de même dans le plan d'études de l'enseignement primaire révisé en 1966 et qui reste inchangé pour la discipline histoire (cf. *Plan d'études de l'enseignement primaire*, Genève, DIP, 1966, pp. 85-86).

<sup>494</sup> Pierre Nora distingue trois types d'histoire nationale dans l'historiographie française aux XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles : « Cette récollection du passé s'est faite, pour dire les choses abruptement, selon trois grands schémas d'intelligibilité : celui d'une restauration possible (d'un ancien régime, d'une stabilité terrienne, d'une France très chrétienne) ; celui d'un progrès possible (la maîtrise de l'homme sur la nature et sur lui-même, de l'organisation des choses) ; celui d'une révolution souhaitable et d'un recommencement de l'histoire. De ces trois schémas, les rigueurs du siècle ont successivement épuisé les espoirs et les illusions » (« Comment écrire l'histoire de France ? », Pierre Nora (dir.), *Les Lieux de mémoire*, tome III : *Les Frances – De l'archive à l'emblème*, Paris, Gallimard, 1993, p. 27).

l'absence de trame narrative qui en découle, qui en a rapidement condamné l'usage scolaire au début du XX<sup>e</sup> siècle. La structure de ces histoires nationales devient dès lors simple et rassurante, facilitant d'autant l'adhésion et l'identification, puisqu'elles ne peuvent être au final que des histoires politiques faites de batailles, de grands événements (heureux ou malheureux) et de grands personnages. La volonté de rendre collective l'histoire nationale restreint la place accordée aux grandes figures, mais ces dernières ne disparaissent pas pour autant, et elles n'appellent aucunement à faire d'autres sortes d'histoires que politiques.

Les préoccupations pédagogiques liées à l'histoire comme discipline scolaire ne s'opposent pas à cette histoire nationale comme histoire-récit. Au contraire, elles la favorisent. Ainsi, la volonté toujours déclarée et jamais vraiment satisfaite de mettre la matière au niveau des facultés de compréhension des élèves entre neuf et quinze ans aggrave les caractéristiques propres à ce type d'histoire. L'exigence de simplification du récit conjointe à celle de la réduction de la matière à apprendre amènent nécessairement à évacuer la nuance et la complexité des faits au profit d'une schématisation et d'une linéarité encore plus fortes de l'histoire nationale. Faire « revivre » le passé, dans le cas de l'*Histoire illustrée de la Suisse* (1905/1923) et en faire intégrer la « notion » avec la « méthode psychologique », pour l'*Histoire de la Suisse* (1941/1955/1969) visent de manière équivalente, mais par des orientations pédagogiques différentes, à créer chez les élèves une compréhension chronologique du passé – la discontinuité première des événements passés devenant ainsi une continuité historique – afin de les préparer à assimiler le temps « national ». L'apprentissage d'une chronologie précise de la part des élèves, dans la mesure où il réussit, fait intérioriser un rapport spécifique au temps et par ce biais constitue un passé maîtrisé pour chacun. Cette logique profonde de la structuration des manuels d'histoire, et plus généralement de cette discipline scolaire, se dévoile particulièrement bien à travers l'analyse de l'évolution de la place et du statut des lectures au fil des ouvrages. En effet, leur place et leur importance ne font que régresser dans la succession des manuels d'histoire de l'école primaire à Genève au XX<sup>e</sup> siècle. Représentant l'essentiel du texte dans l'*Abrégé d'histoire suisse* (1890/1901) et dans les *Leçons et récit d'histoire suisse* (1893/1895), les lectures, parfois appelées « récits », fondent à vue d'œil au profit d'abord du récit principal puis du paratexte à caractère didactique. En 1905, elles occupent encore une part notable du manuel, mais dès 1923 elles sont en bonne partie fondues dans le récit historique et, en 1941 et 1955, elles sont encore une fois réduites et même repoussées en fin d'ouvrage. Les lectures sont alors remplacées par des questionnaires, des exercices et des récapitulations dont l'unique objectif est l'amélioration de l'efficacité de l'apprentissage : à l'anecdote porteuse de sens et d'intérêt par l'effet de réalité qu'elle est censée produire succède le drill et une causalité quasi « mécanique » des événements. Or, toutes ces transformations tendent vers un seul but qui se résume en l'inculcation d'une continuité historique « nationale » dont le seul support, le seul récit possible, est celui de l'histoire-récit. Des logiques et des contraintes identiques s'exercent à l'égard des manuels servant à l'enseignement de l'histoire cantonale dans l'enseignement primaire à Genève<sup>495</sup>.

---

<sup>495</sup> Au début du XX<sup>e</sup> siècle, les critiques formulées contre le « Thévenaz » sont en tous points identiques à celles relatives aux manuels d'histoire nationale. C'est ainsi que, considéré comme trop abstrait, il est remplacé par le « Pesson » : «[...] le manuel Thévenaz. On lui reproche d'être un peu abstrait, pas assez clair et pas assez simple ; de plus les leçons ne sont pas suffisamment liées et la partie concernant le XVIII<sup>e</sup> siècle ne paraît pas suffisamment développée » (Commission scolaire, *Rapport de la sous-commission chargé d'examiner un nouveau manuel d'histoire de Genève destiné à la VI<sup>e</sup> année des écoles primaires*, Genève, 15 février 1910, AEG DIP 1985 va 5.3.28). Par ailleurs, Thévenaz avait eu du mal à ce que son manuel soit

C'est pourquoi la discipline scolaire histoire, et les manuels qui la structurent au point qu'il y a identité parfaite entre le programme et le manuel dès 1942, reste au final une histoire-récit « positive » (i.e. de progrès) éloignée des changements de méthodes et de paradigmes qui affectent l'histoire savante. Les logiques de l'histoire nationale et de l'efficacité pédagogique dans le cadre de l'école primaire concourent puissamment à cet éloignement grandissant. Si au début du siècle, William Rosier peut affirmer qu'il se réfère à l'historiographie du moment, une telle affirmation devient beaucoup moins aisée à mesure que l'on avance dans le XX<sup>e</sup> siècle. Dès les années 1920, et de manière encore plus forte à partir des années 1950, l'histoire-problème refoule inexorablement l'histoire-récit et renouvelle en profondeur l'historiographie savante francophone comme elle s'adjoint de nouveaux « territoires ». Nulle trace, nulle traduction de cette rupture dans les rééditions de *l'Histoire de la Suisse* (1955/1969), alors même que les milieux académiques y participent à des degrés divers au lendemain de la Seconde Guerre mondiale<sup>496</sup>. On se méprendrait en voyant dans le fait que « l'histoire de la civilisation » prend un peu plus d'envergure une évolution concomitante avec celle de l'histoire savante. La place qui lui est accordée sert d'autres buts, essentiellement pédagogiques et un peu culturels (sur les arts et les progrès de la technique). D'ailleurs, celle-ci régresse en 1969.

Bien que nous n'en ayons que peu de traces, les quelques examens que nous avons dépouillés sur l'ensemble du XX<sup>e</sup> siècle apportent des éléments complémentaires aux analyses concernant l'enseignement de l'histoire à l'école primaire faites sur la base des manuels et des plans d'études. Ce passage par l'évaluation est essentiel pour comprendre les normes culturelles véhiculées par la discipline scolaire histoire. En effet, les épreuves ou les examens sont des vecteurs forts et structurants de la définition et des pratiques de la discipline puisqu'ils jouent un rôle déterminant dans les conduites et dans l'éducation scolaires<sup>497</sup>. Malheureusement comme les examens de passage au sein de l'école primaire et vers l'enseignement secondaire datant d'avant la Première Guerre mondiale ne portent que sur le français et l'arithmétique, il semble qu'à l'heure actuelle rien ne nous soit parvenu pour cette période. Seul Edouard Claparède (1871-1940) donne un bref aperçu d'une épreuve d'histoire de la division supérieure de l'école primaire genevoise en 1912, dont le manuel en usage est alors le « Rosier ». La matière relève exclusivement de l'histoire nationale et son apprentissage de l'histoire repose essentiellement sur la mémorisation<sup>498</sup>. C'est seulement à partir de 1926 que, par le biais des procédures de

---

officiellement adopté par les autorités scolaires puisqu'il a dû revoir son manuscrit à trois reprises avant qu'il soit accepté (Commission scolaire, *Procès-verbaux des séances*, Genève, 25 mars 1890, AEG IP Bc 1).

<sup>496</sup> Notamment par les travaux d'Anthony Babel (1888-1978) qui « [...] consolida la chaire et la discipline au sein de l'Université, tout en entreprenant un immense travail de pionnier dans le domaine de l'histoire économique et sociale de Genève, cela à une époque où cette approche nouvelle bouleversait les études historiques, dans l'ensemble de l'espace francophone » (Marco Marcacci, *Histoire de l'Université de Genève, 1559-1986*, Université de Genève, 1987, pp. 231-232).

<sup>497</sup> Bruno Belhoste montre bien ce lien constitutif entre pratiques d'enseignement et pratiques de l'évaluation aux XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles : « Il n'est guère possible, en effet, pour celui qui s'y intéresse [à l'étude des examens], de séparer complètement l'analyse de la formation, c'est-à-dire de la préparation des candidats aux épreuves, de celle de sa finalité [...] L'analyse des examens scolaires implique de considérer, en amont comme en aval, l'ensemble de ces implications. Se trouve ainsi dégagée, en quelque sorte, une certaine sphère d'influence et d'action où l'examen structure et organise les pratiques humaines » (« L'examen. Une institution sociale », *Histoire de l'éducation*, numéro spécial : *L'examen. Evaluer, sélectionner, certifier, XVII-XX<sup>e</sup> siècles*, n°94, mai 2002, pp. 15-16).

<sup>498</sup> Cependant, tout préoccupé qu'il est de justifier la création de son institut pour établir une science de l'éducation véritablement expérimentale et centrée sur le développement cognitif de l'enfant, Edouard Claparède se met dans une posture de dénonciation de l'usage, à son avis totalement excessif, de la faculté

sélection des élèves pour les classes de 6<sup>e</sup> B fortes<sup>499</sup>, on commence à avoir un aperçu, à travers un examen dit « d'information générale », des pratiques réelles d'évaluation pour la géographie et l'histoire durant l'Entre-deux-guerres. Pour cette dernière discipline scolaire, il s'agit en règle générale d'un exercice de classement chronologique<sup>500</sup>. Une décennie plus tard, ce sont les trois enquêtes pour tester les connaissances de élèves à la fin de l'école primaire dans la seconde moitié des années 1930 qui fournissent le plus d'indications sur les types de connaissances exigées de leur part. Dans les épreuves soumises aux élèves de douze et treize ans (5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années primaire), les exercices ne sont que de deux types : chronologiques et factuels. Pour les premiers, il s'agit de classer des dates ou des siècles, des événements ou des personnages ; pour les seconds, il est demandé aux élèves de citer des dates, de retrouver la date d'un événement ou inversement, de donner l'ordre d'entrée des cantons dans la Confédération ou de lier un personnage célèbre avec un événement, trouver le bon type d'habitation pour une période donnée, etc.<sup>501</sup>. On comprend bien que l'élève qui réussit l'épreuve doit surtout faire preuve d'une bonne capacité de mémorisation et savoir se repérer assez finement dans une chronologie exclusivement nationale commençant avec le XIII<sup>e</sup> siècle.

En dépit du fait que l'évolution des manuels au plan didactique montre les efforts entrepris pour améliorer la mémorisation des éléments de l'histoire nationale, le recours à cette seule capacité dans les pratiques des instituteurs est déplorée de manière récurrente dès le début du XX<sup>e</sup> siècle, et cela depuis les plus hauts échelons du DIP. Ainsi en 1907, l'inspecteur des écoles primaires Louis Delafontaine se plaint que, si les examens d'histoire ont « donné lieu à d'excellentes leçons », les « feuilles sont trop identiques au texte des manuels [Rosier, 1905] » et il en déduit qu'il s'agit d'une « leçon apprise par cœur », un usage unilatéral de la mémoire qu'il déplore parce que cette manière d'enseigner ne peut prétendre à un apprentissage durable dans l'esprit de l'enfant<sup>502</sup>. Moins de dix ans plus tard, c'est Albert Malche, directeur de l'enseignement primaire, qui regrette que l'enseignement de l'histoire à l'école primaire fasse « trop exclusivement appel à la mémoire »<sup>503</sup>. Si la compréhension de l'élève reste l'horizon pédagogique à atteindre, la pratique de l'enseignement de l'histoire repose jusque très avant dans le XX<sup>e</sup> siècle sur la mémorisation. Cette dernière reste une étape jugée

---

de mémorisation dans les apprentissages scolaires de cette époque et il faut donc prendre ce qu'il dit avec quelques réserves : « On entend communément dire que, depuis longtemps, les programmes d'études ont banni la mémorisation des dates, qui ne sont demandées qu'accessoirement et approximativement, et que jamais il n'arriverait de faire manquer à un élève un examen parce qu'il ignore une date : Mais les faits ne correspondent pas du tout à cette affirmation. Je relève, par exemple, dans les questions posées ces dernières années pour les examens d'admission à l'un de nos collèges, les questions suivantes, pour l'histoire (enfant de onze à douze ans) : *Que s'est-il passé en 1444 dans l'histoire suisse ? – 1386 ? – 1653 ? – 1803 ?* etc. » (*Un Institut des sciences de l'éducation et les besoins auxquels il répond*, Genève, Kundig, 1912, p. 11 note 2).

<sup>499</sup> Cf. supra partie III.

<sup>500</sup> En 1928, la question posée aux élèves en fin de 5<sup>e</sup> année est la suivante : « Classer dans l'ordre les différents moyens d'éclairage en commençant par le plus ancien et en finissant par le plus récent : le pétrole, la torche, l'électricité, la bougie, la lampe à huile » (« Examens de sélection pour la 6<sup>e</sup> B, III information générale », Genève, mai 1928, AEG DIP 1985 va 5.4.11).

<sup>501</sup> Le protocole d'enquête exécuté en 1937, 1938 et 1939 par Albert Atzenwiler, directeur de l'enseignement primaire, a été repris en 1951 (cf. Roger Nussbaum, *Une enquête sur les connaissances historiques des écoliers genevois, 1937-1950*, Genève, 6 décembre 1951, AEG DIP 1985 va 5.3.627, pp. 2-6).

<sup>502</sup> *Rapport sur la marche générale de l'école primaire du Grütli pendant l'année 1906-1907*, Genève, juillet 1907, AEG DIP 1988 va 22.12.1.

<sup>503</sup> *Rapport général sur l'enseignement dans les écoles primaires de Genève et les Ecoles secondaires rurales durant l'année 1915-1916*, Genève, 10 août 1916, AEG DIP 1985 va 5.3.73, p. 6.

incontournable pour la compréhension des enchaînements des événements historiques et contribue au maintien d'une histoire-récit de type politique et chronologique.

Au lendemain de la Seconde Guerre mondiale, les évaluations de l'enseignement se multiplient, d'abord dans le cadre de la grande enquête psychologique et pédagogique d'orientation scolaire entre 1947 et 1951, ensuite, à travers des enquêtes internes portant sur l'efficacité de l'enseignement de l'histoire à l'école primaire en vue de la révision du plan d'études de cet ordre d'enseignement. Malgré une plus grande variation dans les énoncés, le type et le contenu des épreuves d'orientation des 6<sup>e</sup> et 7<sup>e</sup> primaire, également valables pour les 7<sup>e</sup> du Collège, ne diffèrent guère de ceux d'avant-guerre, si ce n'est par l'apparition de questions de définitions<sup>504</sup>. Avec les années 1950, une enquête limitée introduit des questions dites « de raisonnement »<sup>505</sup>. Bien que plus « difficile », selon l'auteur du rapport, elles obtiennent un « indice de rendement supérieur à celui des autres questions », notamment celles concernant des dates qui, pour la plupart d'entre elles, sont mal « assimilées »<sup>506</sup>. Cependant cette évolution reste limitée dans les années 1950, les enquêtes et les épreuves continuant à mesurer les mêmes types de capacités intellectuelles et de connaissances qu'auparavant<sup>507</sup>. Ce n'est qu'à l'orée des années 1960 que les questions de « raisonnement » prennent une place importante pour ne pas dire prépondérante dans les épreuves<sup>508</sup>. Mais ce nouveau type d'épreuves ne s'oppose pas au précédent. Il est en intègre les modalités et en ajoutant de nouvelles, c'est-à-dire qu'il témoigne d'une hausse non négligeable des exigences de réussite dans la discipline scolaire histoire. En effet, à l'assimilation de la chronologie et à la mémorisation s'ajoute maintenant une série d'exercices demandant réflexion et manipulation de ces connaissances préalables mais aussi l'assimilation des liens de causalité entre les faits, les événements et les figures historiques<sup>509</sup>. Toutes choses qui tendent à amener l'enseignement de l'histoire à être une discipline scolaire destinée à « faire réfléchir les enfants »<sup>510</sup> et qui témoignent d'une plus grande maîtrise, de la part des élèves, des connaissances comprises comme étant de base et d'une progression de cet enseignement

---

<sup>504</sup> Cf. « Epreuve d'orientation 6<sup>e</sup> année primaire. Histoire », Genève, février 1948, AEG DIP 1987 va 11.1 ; « Epreuve d'orientation 7<sup>e</sup> primaire – 7<sup>e</sup> Collège. Histoire », février 1948, AEG DIP 1987 va 11.1.

<sup>505</sup> Il s'agit en l'occurrence de résoudre des petits problèmes de chronologie ou de retrouver les termes d'un causalité simple telle que : « Lorsque Zoug entra dans la Confédération [en 1352], on n'a pas fait imprimer l'alliance :

- Parce qu'on jugeait que cela ne valait pas la peine pour quelques exemplaires.
- Parce que cela coûtait trop cher à l'époque.
- Parce qu'il n'y avait pas d'imprimerie à Zoug.
- Parce que l'imprimerie n'existait pas à ce moment.
- Parce qu'on n'avait pas encore trouvé une encre d'imprimerie qui tienne sur le parchemin »

(Henri Reymond, *Rapport sur l'enquête d'histoire faite en janvier 1953 dans quelques classes de la Ville de Genève*, Genève, 1<sup>er</sup> juin 1953, AEG DIP 1985 va 5.3.627, pp. 2-3).

<sup>506</sup> Henri Reymond, *Rapport sur l'enquête d'histoire faite en janvier 1953 dans quelques classes de la Ville de Genève*, Genève, 1<sup>er</sup> juin 1953, AEG DIP 1985 va 5.3.627, p. 7.

<sup>507</sup> cf. Liliane Von Arx, étudiante en sciences sociales mention Histoire, Faculté des sciences économiques et sociales, Université de Genève, à Henri Grandjean, secrétaire du DIP, Genève, 5 juin 1953, AEG DIP 1985 va 5.3.627 ; « Epreuve d'histoire 6<sup>e</sup> année [primaire] filles », Genève, mars 1955, AEG DIP 1987 va 11.7.

<sup>508</sup> Cf. « Epreuve d'histoire 7<sup>e</sup> année [primaire] (Ville) », Genève, mai 1960, AEG DIP 1987 va 11.7.

<sup>509</sup> D'ailleurs, les épreuves continuent de tester ces connaissances de base mais celles-ci n'en constituent désormais qu'une partie : cf. « Epreuve d'histoire 7<sup>e</sup> année [primaire] rurale », Genève, mars 1961, AEG DIP 1987 va 11.7.

<sup>510</sup> Henri Reymond, *Rapport sur l'enquête d'histoire faite en janvier 1953 dans quelques classes de la Ville de Genève*, Genève, 1<sup>er</sup> juin 1953, AEG DIP 1985 va 5.3.627, p. 7.

vers plus d'abstraction, une tendance qui est générale pour l'école primaire de cette période<sup>511</sup>.

Les contraintes pédagogiques, voire plus étroitement les contraintes didactiques de l'enseignement de l'histoire comme branche scolaire de l'école primaire, et plus encore les finalités sociales et politiques de cet enseignement construisent une « historiographie » scolaire qui s'est éloignée, à bien des égards, de l'historiographie scientifique au fil des époques. Cette histoire scolaire résulte d'une « accommodation »<sup>512</sup> entre des finalités didactiques et sociopolitiques ; les secondes dominant cependant toujours les premières. Déjà le choix d'enseigner cette discipline « intellectuelle » à l'école primaire est significatif de ses enjeux sociopolitiques, qui investissent l'enseignement de l'histoire. À côté des savoirs de base (lire, écrire et compter), l'histoire comme discipline scolaire tient sa place dès les débuts de la construction de l'école d'État : dans un premier temps facultative (1835) et simplement désignée comme « histoire »<sup>513</sup>, elle devient rapidement « nationale » tout en acquérant son statut de discipline obligatoire (1848)<sup>514</sup> dans la foulée de la révolution radicale (1846), et avant même l'instauration de l'obligation scolaire (1872, 1886)<sup>515</sup>. Que l'histoire « nationale » soit considérée aussi rapidement, et dans un contexte de tels bouleversements politiques, comme indispensable à la culture scolaire (i.e. acquise à l'école) de tout individu, au même titre que lire, écrire et compter montre clairement qu'elle est directement liée à l'établissement de la démocratie politique à Genève (1847) et de l'État-Nation helvétique (1848). Bien que le caractère fédéral ou cantonal du contenu de cet enseignement ait pu être en concurrence pendant un siècle, les finalités qui lui sont assignées ne laissent aucun doute sur les intentions politiques qui président à son introduction et à son maintien à l'école primaire : la formation du citoyen et du patriote, réunis indissociablement en un même individu. La dimension morale, surtout dans sa spécificité civique, constitue à la fois un des traits de l'histoire comme discipline scolaire et son utilité sociale première, comme le rappellent le tout début de la préface du manuel d'histoire de 1923, due au maître d'application vaudois Lucien Jayet et qui résume une conception dominante de son époque :

Bossuet a dit : « Quand l'histoire serait inutile aux autres hommes, il faudrait la faire apprendre aux rois ». Aujourd'hui que, dans nos démocraties, c'est le peuple qui est roi, l'étude de l'histoire devient utile à tous. Mieux que toute autre discipline, en effet, elle fournit les éléments nécessaires au développement du cœur et de la conscience morale, en même temps qu'elle contribue à la culture du sentiment national. Il est donc très naturel qu'elle figure, au nombre des branches obligatoires, dans les programmes des écoles de tous les degrés<sup>516</sup>.

---

<sup>511</sup> Cf. supra chapitre 19.

<sup>512</sup> Telle que Philippe Burrin la définit, soit ce qui met en accord par « le sentiment de contrainte, l'intérêt matériel, la complaisance personnelle, la conviction ou la connivence idéologique » (*La France à l'heure allemande. 1940-1944*, Paris, Seuil, 1995, p. 9).

<sup>513</sup> « art. 4 », *Loi sur les écoles primaires*, Genève, 1835.

<sup>514</sup> « art. 35 », *Loi sur l'Instruction publique*, Genève, 1848.

<sup>515</sup> Bien évidemment, l'histoire conserve par la suite son statut de branche obligatoire de l'enseignement primaire (cf. « art. 32 », *Loi sur l'Instruction publique*, Genève, 1872; « art. 33 », *Loi sur l'Instruction publique*, Genève, 1886).

<sup>516</sup> « Préface », in William Rosier, *Histoire illustrée de la Suisse à l'usage des écoles primaires*, nouvelle édition par Ernest Savary, Lausanne-Genève, Payot-R. Burkhardt, 1923, p. 3.



Ayant été épargnée à la fin du XX<sup>e</sup> siècle par le mouvement d'opposition aux humanités classiques auxquelles elle appartient pourtant<sup>517</sup>, la discipline scolaire histoire gagne même en force et en autonomie au XX<sup>e</sup> siècle avec la création d'un manuel spécifique. Entreprise de formation du citoyen-patriote au moyen d'une branche « intellectuelle », l'histoire constitue indubitablement entre 1890 et 1969 un instrument – matérialisé dans un manuel et programmé dans un plan d'études – du procès scolaire de socialisation qui vise à faire accepter l'ordre établi (institutions), à préparer des citoyens conformes, à inculquer le sentiment national (appartenance et identité), à légitimer l'idéologie dominante et à déterminer certains types de comportements sociaux. Les finalités de l'enseignement de l'histoire sont avant tout axées, à travers des variantes pédagogiques, sur l'intériorisation des valeurs d'une culture politique particulière à la fois locale et nationale (démocratie représentative et démocratie directe, indépendance, neutralité, patriotisme).

---

<sup>517</sup> Cf. Annie Bruter, *L'Histoire enseignée au Grand Siècle. Naissance d'une pédagogie*, Paris, Belin, 1997.



## Conclusion

Le culte de la « culture populaire » n'est, bien souvent, qu'une inversion verbale et sans effet, donc faussement révolutionnaire, du racisme de classe qui réduit les pratiques populaires à la barbarie ou à la vulgarité : comme certaines célébrations de la féminité ne font que renforcer la domination masculine, cette manière en définitive très confortable de respecter le « peuple », qui, sous l'apparence de l'exalter, contribue à l'enfermer ou à l'enfoncer dans ce qu'il est en convertissant la privation en choix ou en accomplissement électif, procure tous les profits d'une ostentation de générosité subversive et paradoxale, tout en laissant les choses en l'état, les uns avec leur culture ou leur (langue) réellement cultivée et capable d'absorber sa propre subversion distinguée, les autres avec leur culture ou leur langue dépourvues de toute valeur sociale ou sujettes à de brutales dévaluations que l'on réhabilite fictivement par un simple faux en écriture théorique.

Pierre Bourdieu, 1997<sup>518</sup>

L'analyse des livres de lecture et des manuels d'histoire suisse en usage dans la division supérieure (degrés 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup>, puis 6<sup>e</sup> et 7<sup>e</sup> après 1945) de l'école primaire genevoise sur un siècle environ (1870-1970) permet de dégager des dynamiques et des déplacements fondamentaux de la culture scolaire. Nous retiendrons tout d'abord ici deux dynamiques qui structurent l'évolution de cette culture par delà les différences entre les disciplines scolaires analysées ici : l'élévation des exigences scolaires et l'augmentation constante du niveau d'abstraction logé au cœur des savoirs scolaires. La division supérieure de l'école primaire est longtemps restée le couronnement d'un cycle considéré comme une scolarisation en soi avant de se muer lentement en une préparation à l'enseignement secondaire. Dans la mesure où elle constitue un passage obligé de la scolarité obligatoire que tous les élèves, ou presque, ont fréquentée, elle résume les évolutions essentielles qui ont affecté cette culture scolaire.

D'emblée, ce qui frappe quand on embrasse d'un seul regard les transformations opérées dans la succession des livres de lecture et des manuels d'histoire sur un siècle, c'est l'élévation continue des exigences pédagogiques (savoirs et savoir-faire), et plus généralement du niveau scolaire, à l'égard d'élèves âgés « normalement » de douze à treize ans, mais dont on sait, retard scolaire oblige, que nombre d'entre eux avaient alors plutôt treize ou quatorze, voire même quinze ans. De cette élévation des exigences pédagogiques, il est possible de déduire que le niveau scolaire moyen progresse. En

---

<sup>518</sup> *Méditations pascalienues*, Paris, Seuil, 1997, pp. 91-92.

effet, il n'apparaît guère possible que les exigences scolaires s'accroissent sans que les performances des élèves n'augmentent corrélativement. Ce double mouvement est confirmé non seulement par les plans d'études mais aussi par les documents issus de la pratique que sont les cahiers d'élèves et les épreuves (i.e. évaluations). Leur examen montre très clairement une progression des exigences dans l'enseignement de la composition française et de l'histoire nationale. Les diverses enquêtes faites avant et après la Deuxième Guerre mondiale rendent compte également de cette progression conjointe et de son interdépendance. Que cette élévation du niveau scolaire moyen ait réellement eu lieu, la massification de l'enseignement secondaire l'atteste à elle seule car si la fréquentation des écoles secondaires n'a pu se faire qu'au prix d'une légère baisse de son niveau scolaire relatif, et corrélativement de son prestige social, la sélection scolaire s'y est maintenue (en filières). Les savoirs demandés pour la promotion dans ces écoles se sont pour partie modifiés, mais ils ne se sont en aucun cas effondrés. Et la persistance d'un échec scolaire massif (i.e. retard scolaire) dans le cadre de l'enseignement obligatoire jusqu'au seuil des années 1970 apporte une confirmation a contrario du maintien de ce niveau.

Pour autant, le rythme de cette élévation du niveau scolaire moyen n'a pas été égal sur un siècle à Genève. Dans une première époque, elle est lente et s'étale entre 1870 à 1918 environ. La culture scolaire de l'école primaire se met alors en place puis, après divers tâtonnements, se différencie davantage entre les différentes disciplines scolaires pour finalement se stabiliser dans une période où, plus généralement, le système d'enseignement s'organise et se différencie en différentes filières. Dans l'Entre-deux-guerres, une première accélération de l'élévation des exigences scolaires se produit à laquelle les tenants de l'École active et de l'Éducation nouvelle, nombreux dans l'appareil administratif de l'école primaire (inspecteurs, directeurs), poussent fortement par une surenchère discursive qui joue avant tout sur l'argument que les méthodes qu'ils prônent sont meilleures – et donc plus efficaces pour l'enseignement<sup>519</sup> – parce qu'elles découlent des principes psychologiques du développement de l'enfant. Orientées notamment vers une plus grande individualisation de l'enseignement, ces méthodes se normalisent pour partie dans les pratiques pédagogiques (fiches, lecture silencieuse). Bien qu'elles se prétendent plus « concrètes », cela ne les empêche nullement de participer au renforcement de l'abstraction de l'enseignement. En effet, ce « saut » vers une culture scolaire diffusant un savoir toujours plus abstrait et généraliste devient manifeste à partir des années 1930 puis effectif dans la décennie suivante<sup>520</sup>. Ainsi, l'enseignement de la composition, exercice intellectuel par excellence de l'école primaire genevoise à cette époque-là, est avancé à sept ans, soit au premier degré de l'école

---

<sup>519</sup> On retrouve déjà ce type de justification par l'efficacité dans le lien fait entre psychologie expérimentale et méthodes « actives » chez Edouard Claparède au début du XX<sup>e</sup> siècle à propos des élèves « anormaux » de l'école primaire publique genevoise : « Le lien fait entre anormalité infantile, psychologie de l'enfant et école active n'est pas neutre. La question de l'anormalité ouvre en effet non seulement un champ d'investigation scientifique à la psychologie de l'enfant, mais également un domaine d'expérimentation des méthodes actives. En faisant ce lien, Claparède et d'autres établissent une légitimité croisée et forte à leur action et à leur discours. Ainsi la psychologie de l'enfant fonde théoriquement les principes et les méthodes de l'école active et, réciproquement, les succès (auto ?)proclamés des méthodes actives avec les anormaux fondent la légitimité sociale du développement théorique de la psychologie de l'enfant » (Valérie Lussi et Christian Alain Muller, « Émergence des sciences de l'éducation : la question de l'anormalité scolaire. Genève 1897-1937 », *Carnet de bord*, n°2, 2001, p. 18).

<sup>520</sup> Il serait important de s'interroger notamment sur la part jouée par les modalités de l'évaluation dans ce processus car le passage de l'évaluation annuelle ou semestrielle en vigueur au début du XX<sup>e</sup> siècle à des évaluations beaucoup plus rapprochées modifie le travail scolaire et oblige à une beaucoup plus grande régularité des apprentissages.

primaire, et celui de l'histoire, elle aussi considérée comme une discipline intellectuelle, commence dès neuf ans (3<sup>e</sup> primaire) à partir de 1945. Le fait que les enseignants primaires genevois doivent passer par des études secondaires complètes, au Collège pour les hommes et à l'ESJF pour les femmes, pour pouvoir entrer dans le métier constitue sans aucun doute un facteur non négligeable de cette inflexion vers un enseignement plus généraliste et plus abstrait. Les années 1950 et 1960 voient cette progression continuer et se doubler d'une nouvelle exigence : celle que tous les élèves doivent assimiler effectivement le programme de l'école primaire. Désormais, il apparaît socialement de moins en moins acceptable que des élèves ne l'aient pas acquis au sortir de la scolarité obligatoire, voire même à la fin de la sixième primaire. Cette conception d'un savoir minimum indispensable pour chacun n'est pas nouvelle en soi. Les deux prolongations de la scolarité à plein temps en 1911 et 1933 ont été décidées par les autorités politiques et scolaires notamment avec l'intention de ne plus laisser sortir les enfants de l'école avant qu'ils aient parcouru l'entier de l'enseignement primaire. Ce qui change, en revanche, c'est la force avec laquelle cette exigence s'affirme et fait consensus. Dans un tel contexte, le phénomène du retard scolaire devient alors de plus en plus inacceptable car il est compris non plus comme résultant de l'incapacité intellectuelle de certains élèves mais bien plutôt comme l'indication flagrante d'un manque de « rendement » de l'école primaire<sup>521</sup>.

Pour ainsi dire, toutes les transformations de la culture scolaire concourent à cette dynamique de l'élévation du niveau moyen de formation de l'école primaire sur un siècle. Si les premiers livres de lecture et les premiers manuels d'histoire nationale élaborés pour et utilisés dans les degrés supérieurs de l'école primaire ont des visées plutôt utilitaires, voire pratiques, à l'instar de la partie scientifique du livre de lecture en usage de 1871 à 1910, en conséquence aussi de la défaite provisoire des humanités classiques en 1886 (« les choses contres les mots »), à mesure que l'on avance dans le XX<sup>e</sup> siècle, les dimensions pratiques de la culture scolaire reculent au profit d'un retour d'un enseignement plus intellectuel. Ce reflux s'amorce très tôt puisque, dès 1893, la dotation horaire consacrée aux travaux manuels est réduite au profit de l'enseignement du français pour les degrés supérieurs de l'école primaire<sup>522</sup>. Pourtant, l'enseignement des travaux manuels avait été initialement introduit dans ces mêmes degrés afin de préparer les enfants des classes populaires à devenir une main-d'œuvre mieux qualifiée<sup>523</sup> en leur donnant une initiation à la culture manuelle<sup>524</sup>. Sur le plan pédagogique,

---

<sup>521</sup> Cf. partie III, chapitre 11.

<sup>522</sup> A la rentrée de septembre 1893, les heures consacrées aux travaux manuels pour les garçons sont ramenées de quatre à trois en 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années. Les deux heures annuelles ainsi dégagées sont attribuées au français (cf. Commission scolaire, *Procès-verbaux des séances*, Genève, 24 juin 1893, AEG IP Bc 1). Les travaux manuels pour les garçons disparaissent complètement du programme de l'enseignement primaire de 1912. Seule la couture, qui relève de ce qu'on appelait alors « l'économie domestique », subsiste pour les filles. Alors qu'à l'ouverture de l'École professionnelle des garçons, créée en 1887 pour répondre aux besoins de formation d'une main-d'œuvre « industrielle » plus qualifiée, les travaux manuels représentent un quart des heures d'enseignement, « en 1912, le français fut augmenté de deux heures dans toutes les classes [...] » et cette « augmentation était compensée par une diminution du temps consacré aux travaux manuels » (Marc Juge, *Les cinquante premières années du Collège moderne (anc. Ecole professionnelle)*, Genève, ATAR, 1937, p. 18).

<sup>523</sup> Soit « de bons ouvriers biens préparés » pour reprendre les termes du député radical Georges Favon (*MGC*, 1886, II, p. 833).

<sup>524</sup> Dès 1904, les travaux manuels sont totalement supprimés dans l'enseignement primaire. Charles Magnin explique ainsi cette disparition : « Deux facteurs au moins expliquent ce brutal déclin : un grand nombre d'enseignants renâclaient à acquérir la maîtrise de la nouvelle discipline, estimant que son objet ne concernait pas l'école primaire. A leurs yeux, celle-ci était faite avant tout pour enseigner l'orthographe et

l'évolution est similaire. L'enseignement dit « intuitif » se généralise définitivement au tournant du XX<sup>e</sup> siècle. Il en découle une généralisation des illustrations dans les manuels scolaires – grâce aussi aux nouvelles techniques de l'imprimerie – et celle de leur usage avec pour principe de partir du « concret » pour aller vers « l'abstrait » en instituant une méthode dite « progressive »<sup>525</sup>. La diffusion, même limitée, des idées de l'Education nouvelle et des méthodes « actives », ainsi que celle des théories de la psychologie de l'enfant, renforce encore ce principe général de l'enseignement dans l'école primaire à partir des années 1930.

Quoi qu'il en soit, les contenus de la culture scolaire de l'enseignement obligatoire genevois évoluent toujours dans le même sens, c'est-à-dire vers des savoirs moins pratiques, plus intellectuels, jusqu'au terme de la période prise en compte du siècle considéré ici, soit au terme des années 1960 et d'ailleurs aussi au-delà comme il serait aisé de le démontrer, ce processus allant même en s'amplifiant. Pour ce faire, ces savoirs se rapprochent de la culture de l'élite sociale qui, par ailleurs, comprend « sa culture » comme étant « la » culture<sup>526</sup>. Une telle évolution est particulièrement perceptible quant à la représentation de la nature dans les livres de lecture. Entre 1871 et 1940, ces derniers véhiculent d'abord une vision utilitariste de la nature et de ses ressources pour ensuite s'en défaire et la chanter avec les accents du terroir. Cette rupture ne tient pas tant à l'abandon du modèle de la petite encyclopédie qu'à l'instauration d'un autre rapport à la nature qui ne repose plus sur sa domination par l'homme comme fondement du progrès et de la civilisation mais qui est esthétique, sensualiste et régénératrice moralement ; d'où, notamment, le recours privilégié au genre poétique et l'insistance croissante mise sur la qualité du style dans des écrivains choisis pour figurer dans ces manuels.

Le renforcement constant de la présence des savoirs socialement légitimes (i.e. prestigieux) dans la culture scolaire de la division supérieure de l'école primaire n'est pas dissociable des finalités de conformation idéologique qui sont les siennes. Au contraire, il les consolide encore. Dans les livres de lecture successifs, la primauté grandissante accordée au « style », ou à la formation du « goût », ambitionne bien davantage qu'une simple reconnaissance esthétique et l'obtention d'une sujétion morale de la part de l'enfant. Elle vise assez vite l'intériorisation par les élèves de la fin de l'école primaire genevoise de schèmes de perception qui définissent une véritable *grammaire* pour lire le monde et la réalité sociale (l'étranger, la patrie, les races, etc.), mais dont les codes, les normes et les valeurs sont ceux des élites<sup>527</sup>. Cependant, il ne s'agit pas, ou plus, d'un

---

pour dispenser aux enfants des classes populaires une culture générale susceptible d'en faire de bons citoyens et de bons patriotes ; de bons travailleurs aussi mais qui devaient acquérir leur formation professionnelle après l'enseignement obligatoire, l'école primaire se contentant pour sa part de leur inculquer les premiers éléments de ce qu'on nommera une éthique et des habitudes de travail » (Charles Magnin, « Du travail manuel dans l'instruction obligatoire et dans la société : hier, aujourd'hui, demain. Considérations historiques et prospectives à partir du cas de Genève entre 1870 et 2005 », in Clairette Davaud (éd.), *De la couture à la culture*, Genève, CRPP, 1996, pp. 27-28).

<sup>525</sup> La méthode analytique ou « globale » pour l'apprentissage de la lecture est utilisée presque exclusivement dans les degrés inférieurs de l'école primaire et encore de manière expérimentale, donc très minoritaire, jusqu'à son interdiction officielle en 1955 (cf. supra partie IV, chapitre 18).

<sup>526</sup> Maurice Crubellier, *L'enfance et la jeunesse dans la société française, 1800-1950*, Paris, Armand Colin, 1979, p. 240.

<sup>527</sup> Pierre Bourdieu donne une définition de ce fameux « goût » qui est aussi « style », et qui convient parfaitement ici : « propension et aptitude à l'appropriation (matérielle et/ou symbolique) d'une classe déterminée d'objets ou de pratiques classés et classants, [...] qui est au principe du style de vie, ensemble unitaire de préférences distinctives qui expriment, dans la logique spécifique de chacun des sous-espaces symboliques, mobilier, vêtement, langage ou *hexis* corporelle, la même intention expressive » (*La Distinction : critique sociale du jugement*, Paris, Les Editions de Minuit, 1979, p. 193).

dressage disciplinaire tel que défini par Michel Foucault<sup>528</sup>, mais bien plutôt d'une incorporation à la fois diffuse et massive d'un éthos<sup>529</sup>, à la fois corporel et intellectuel, qui s'inscrit dans la culture scolaire même dès le début du XX<sup>e</sup> siècle dans le cas de Genève. La fonction sociale de la culture scolaire est celle de la création et de la production d'un consensus social. Le travail « civilisateur » qu'opèrent de manière interdépendante la forme et la culture scolaire à l'endroit des enfants des classes populaires, dans le cadre de l'enseignement obligatoire, progresse tout au long du siècle. Signe de cette progression, les modalités de l'inculcation des normes et des valeurs véhiculées par les manuels et les travaux d'élèves se font moins prescriptives, moins directes, comme le démontre une diminution très nette des genres de discours (« biographies, histoire, éducation morale ») à vocation explicitement morale dans le livre de lecture et les travaux d'élèves au moins depuis les années 1940. Dans le cadre même de l'école primaire, la culture scolaire procède donc de la diffusion d'un *arbitraire culturel* dont les canons de références se rapprochent toujours plus de ceux de la culture des élites à partir du début du XX<sup>e</sup> siècle. En ce sens, cette culture se trouve être un élément fondamental du maintien de l'ordre social et politique. Cependant, la culture scolaire ne diffuse pas tel quel cet arbitraire culturel. Les contraintes pédagogiques et plus généralement scolaires de l'enseignement obligent à sa traduction. En même temps, cette traduction ne peut pas aller contre les déterminations idéologiques et sociales qui fondent cet arbitraire.

Ainsi, la permanence de l'histoire-récit (qui raconte) dans l'enseignement de l'histoire « nationale » à partir du manuel de 1905 ne procède pas d'une volonté délibérée des acteurs du système d'enseignement de dissimuler des zones d'ombres du passé « national ». Au contraire, l'idéal d'une vérité historique traverse tous les manuels et leurs auteurs<sup>530</sup>. Toutefois, la finalité idéologique de cet enseignement (civisme et patriotisme) élimine d'emblée toute alternative à une interprétation autre que celle patriotique de l'histoire nationale. Destiné à donner « le sens du passé » aux élèves de neuf ans, le premier tome du manuel d'histoire de la Suisse de Grandjean et Jeanrenaud de 1941 ne relève pas d'une autre conception de l'histoire scolaire. La prépondérance du souci pédagogique du premier tome n'est possible que dans la mesure où il n'est qu'une préparation pédagogique devant servir aux élèves à mieux recevoir le récit du deuxième, utilisé aussi bien dans la division supérieure de l'école primaire que dans le secondaire inférieur (Collège). Il s'ensuit logiquement que la production d'une historiographie scolaire ne peut être que légitimatrice des institutions et des valeurs patriotiques que son temps lui donne. C'est pourquoi elle reste relativement imperméable aux évolutions décisives qui affectent massivement l'histoire scientifique au lendemain de la Deuxième Guerre mondiale. La formation de l'identité nationale demeure durant toute la période considérée le principal ressort de l'histoire scolaire en même temps que sa fonction sociale essentielle. On voit donc que l'autonomie de la culture scolaire est limitée. Une

---

<sup>528</sup> Processus disciplinaire qu'il résume de la manière suivante : « La minutie des règlements, le regard vétéreux des inspections, la mise sous contrôle des moindres parcelles de la vie et du corps donneront bientôt, dans le cadre de l'école, de la caserne, de l'hôpital ou de l'atelier, un contenu laïcisé, une rationalité économique ou technique à ce calcul mystique de l'infime et de l'infini » (*Surveiller et punir. Naissance de la prison* (1975), Paris, Gallimard, 1993, p. 165).

<sup>529</sup> Cf. Pierre Bourdieu, *Questions de sociologie*, Paris, Editions de Minuit, 1980, p. 133.

<sup>530</sup> Une conception de la « vérité » historique largement répandue dans le corps enseignant primaire. Ainsi en 1926, deux historiens suisses, Ernest Gagliardi et Johannes Dierauer, sont conseillés aux instituteurs comme lecture préparatoire aux leçons parce que « la vérité est la qualité dominante et primordiale » de leur savoir historique savant (Albert Chessex, « Pour l'enseignement de l'histoire », *L'Éducateur*, 4 septembre 1926, p. 249).

certaine liberté dans la traduction de l'arbitraire culturel qu'elle transmet n'est possible qu'à la condition que les normes et les valeurs sociales (patrie, civilité, travail, mérite, etc.) socialement reconnues comme légitimes soient préservées. A ce titre, le cas du livre de lecture n'est guère différent de celui du manuel d'histoire, même si la marge de manœuvre pour des considérations pédagogiques est un peu plus large du fait que la prégnance du discours moral commence à se déliter dès l'Entre-deux-guerres.

A travers l'analyse de cette série de livres de lecture et de manuels d'histoire nationale destinés aux élèves des degrés supérieurs de l'école primaire, on constate que la culture scolaire s'évertue avec pugnacité à faire apprendre aux enfants des classes populaires la langue légitime et ses référents culturels. Pour ceux qui le soutiennent, le projet culturel porté par le système d'enseignement se veut « civilisateur », mais aussi émancipateur. Ils sont en effet nombreux dans l'institution scolaire, et en premier lieu, parmi les enseignants, à se considérer volontiers comme « des enfants du peuple » émancipés intellectuellement et promus socialement grâce à l'école<sup>531</sup>. La bonne maîtrise de la langue est la condition essentielle de l'accès à la « grande » culture et à des savoirs plus généralistes que dispense toujours davantage le système d'enseignement à tous les niveaux<sup>532</sup>. De ce point de vue, cet accès est toujours synonyme d'élévation intellectuelle, morale et sociale en dépit des ambiguïtés que révèlent les conceptions idéologiques sur les fonctions et les pratiques de la sélection scolaire dans une scolarité obligatoire où le retard scolaire est un phénomène massif<sup>533</sup>. En effet, la maîtrise de la culture scolaire conditionne toujours la réussite des élèves et elle est invariablement le vecteur essentiel de la sélection. Ainsi, le livre de lecture de 1940 vise aussi bien à *inculquer* le langage des élites cultivées qu'à *tester* la capacité des élèves issus des classes populaires à se l'approprier. Autrement dit, dans la volonté de mettre la culture avec un grand « C » à la portée de tous les élèves de l'école « populaire », se dégage l'ambition élitiste, comprise alors comme « démocratique », de la sélection scolaire à travers l'exercice de l'intériorisation plus ou moins complète de la culture scolaire. En ce sens, l'élévation du niveau scolaire n'est pas fonction que de la nécessité du développement économique mais également de l'évolution sociale générale. C'est d'ailleurs pourquoi le nouveau livre de lecture, utilisé dès 1971, marque l'aboutissement de cette longue mutation puisqu'il est à la fois le plus francophile et le plus « cultivé » de ces manuels sur un siècle, au point d'être complètement « littérisé »<sup>534</sup>.

A l'apogée de ce rapprochement – de cette proximité – entre la culture scolaire et la « grande » culture légitime, toutes deux sont durement attaquées suite à la tourmente de 68. A Genève comme ailleurs, les mouvements radicaux (i.e. d'extrême gauche) définissent la culture scolaire comme une culture de classe (« bourgeoise ») visant à la domestication culturelle des classes populaires en participant activement à la culture de

---

<sup>531</sup> Cf. partie IV, chapitre 12.

<sup>532</sup> Cf. partie VI, chapitre 21.

<sup>533</sup> Cf. supra partie III.

<sup>534</sup> Rien que le titre du livre de lecture en offre un premier indice significatif : *Horizons : choix de textes littéraires destinés aux élèves de 6<sup>e</sup> année* [souligné par nous], Genève, DIP, 1971. Fruit du travail d'une commission composée pour majorité d'enseignants primaires, le livre de lecture de 1971 se présente comme une anthologie de la littérature de langue française des XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles puisque le classement des textes n'est plus fait par genres ou par thèmes mais par auteur, chacun faisant l'objet d'une notice biographique et de la mention de ses ouvrages les plus célèbres. Avant d'être généralisé, l'usage du nouveau livre de lecture a été expérimenté quelques temps (*Rapport de gestion du Conseil d'Etat*, Genève, 1971, p. 117).



leur aliénation socioculturelle<sup>535</sup>. De manière plus générale, Mai 68 et ses avatars s'en prennent d'autant plus volontiers à l'école que la plupart des contestataires se recrutent parmi des jeunes gens qui, possédant un haut niveau de formation (collégiens, étudiants, enseignants), en sont encore très proches et qu'elle leur apparaît comme la principale institution ayant la double tâche de la transmission culturelle et de la distribution inégalitaire des rôles sociaux selon un « mérite » scolaire arbitraire. De par cette fonction sociale de maintien de l'ordre établi par la sélection, la culture scolaire se retrouve logiquement au cœur de la crise générationnelle et culturelle du moment<sup>536</sup>. Dans la mesure où les groupements contre-culturels, qui ne se confondent pas avec les mouvements politiques malgré un soutien réciproque, s'activent à organiser une contre-culture critique pour changer la société<sup>537</sup>, l'école est évidemment à leurs yeux une institution à abattre. Si l'analyse politique et sociale des fonctions du système d'enseignement n'est pas fautive en soi, ceux qui sont au principe de cette dénonciation oublient un peu rapidement qu'ils ont eux-mêmes bénéficié de cette culture scolaire qu'ils décrient alors tant. C'est d'abord l'école qui leur a donné les armes intellectuelles

<sup>535</sup> Le journal soixante-huitard genevois *Tout Va Bien* est celui qui développe alors les positions les plus fortes et argumentées contre l'école dite « bourgeoise » : « De novembre 1972 à novembre 1975 (numéros 1 à 24), entre fustigation de l'autoritarisme pédagogique et plaidoyer pour la « pédagogie institutionnelle » de Célestin Freinet une douzaine de textes (enquêtes, articles, entretiens) abordent la place et le rôle de l'école obligatoire dans la société "bourgeoise" qui reproduit la division du travail entre nantis et dominés. [...] L'*Ecole de culture générale* (ECG), ouverte à Genève en septembre 1972, est ainsi dénoncée, car cette formation post-obligatoire de trois années empêche les enfants d'ouvriers d'aller à l'Université et forme des "jeunes à des travaux improductifs d'encadrement de leurs camarades et que la bourgeoisie, une fois de plus, divise les travailleurs pour perpétuer les conditions de sa domination et de ses privilèges". Révolution culturelle et sexuelle (éducation à la contraception) dont l'école a alors besoin, démocratisation de la formation pédagogique qui "fabrique des chiens de garde", "neutralité" impossible de l'éducation même la "moins autoritaire" : l'institution scolaire focalise l'attention de *Tout Va Bien*. L'école est oppressive, l'école réprime, l'école c'est la discipline. La hiérarchie, la compétition, l'école c'est le début du matraquage"; faut-il donc continuer de "mettre les enfants à l'école" ? Pour *TVB*, poser la question de l'autorité scolaire, revient à interroger l'organisation sociale toute entière", car l'école reproduit l'"idéologie dominante" de la société bourgeoise » (Michel Porret, « *Tout Va Bien* (1972-1983). L'an 01 du mensuel de contre-information et de lutte », *Équinoxe*, n°1 : *La Fabrique des Cultures. Genève 1968-2000*, automne 2004, pp. 57-58).

<sup>536</sup> Ainsi, Mai 68 et ses conséquences sociales à moyen terme sont le produit d'une crise de conscience plus ou moins confuse, et désordonnée, du formidable décalage entre le progrès technique, les valeurs sociales traditionnelles et l'utopie plus hédoniste qu'ascétique d'un monde libre et heureux (cf. Henri Mendras, *La seconde révolution française, 1965-1984*, Paris, Folio, 1988). Le « moment 68 » marque l'affirmation de l'individu sur le collectif, du singulier sur le conformisme aliénant. Il consacre aussi l'exaspération des grandes idéologies théorisant la transformation radicale de l'ordre social au profit du refus de cette hétéronomie qui se fonde dans la représentation d'une société qui se voudrait « conviviale », non hiérarchisée, égalitaire et qui en finirait avec les institutions et les pratiques aliénantes structurées telles que l'école, l'armée, la prison, etc. et, plus généralement, contre le pouvoir, notamment l'Etat, perçu comme oppresseur. Paradoxalement, c'est à travers cette profonde modification des représentations de la société occidentale que s'insinue et s'annonce partiellement le retour progressif du libéralisme idéologique, et en ce sens, la notion d'autonomie – alors fortement associée à celle d'auto-gestion –, voire de spontanéité, y participe largement, en même temps qu'elle progresse rapidement dans le cadre de l'éducation scolaire. En effet, la naissance d'un nouvel ordre social à partir du désordre social est un classique de la pensée libérale depuis le XVIII<sup>e</sup> siècle. Sans aucun doute, « l'individu est une des composantes les plus affirmées du mouvement » de 68 qui, pourtant, cherche désespérément une communauté – introuvable – dans un rapport fusionnel à un individu qui se réapproprie le monde et sa vie (temps, travail, sexualité, pensée, etc.) en devenant un acteur de plein droit (agir) » (Jean-Pierre Bernard, « Une "pensée 68" ? », in Pascal Ory (dir.), *Nouvelles histoire des Idées politiques*, Paris, Hachette, 1987, p. 549).

<sup>537</sup> Cf. Dominique Gros, *Dissidents du quotidien. La scène alternative genevoise 1968-1987*, Lausanne, Editions d'En Bas, 1987.

leur permettant d'en faire la critique, démontrant par là a contrario une puissance et une efficacité culturelles patiemment construite au prix de l'imposition de la forme scolaire puis de l'élévation du niveau scolaire moyen dont la partie obligatoire du système d'enseignement a été le lieu de réalisation principal à Genève au XX<sup>e</sup> siècle. Dès l'école primaire, la culture scolaire alors dispensée par le système d'enseignement, principalement à travers l'étude de la langue française, est certes ardue à acquérir, mais elle se révèle être suffisamment « transitive »<sup>538</sup> intellectuellement tant pour penser la contestation radicale que pour accompagner les rapides mutations sociales et économiques de l'après Deuxième Guerre mondiale qui accélèrent la division du travail social<sup>539</sup>. A ce titre, reprocher à l'école obligatoire de dispenser des valeurs et une image désuètes de la société, comme cela se fait couramment à la fin des années 1960, c'est s'interdire de comprendre – et sûrement se méprendre sur – les qualités socialement et intellectuellement transitives de la culture scolaire (i.e. langage et abstraction). Au final d'une évolution séculaire, celle-ci s'est révélée beaucoup plus souple et adaptée à la modernité de l'époque qu'il n'y paraît lorsqu'on en fait une lecture unilatéralement et politiquement radicale<sup>540</sup> ou alors une lecture culturellement tout aussi radicale<sup>541</sup>.

---

<sup>538</sup> Se dit d'un savoir (théorique ou pratique) dont l'usage permet le passage sans intermédiaire ni adaptation d'une catégorie d'activité sociale à une autre.

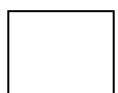
<sup>539</sup> Cf. infra partie VI, chapitre 22.

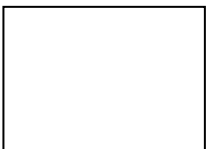
<sup>540</sup> L'ouvrage de Suzanne Mollo est un exemple intéressant de ce type de dénonciation parce qu'elle se fonde sur des données de la culture scolaire même. S'intéressant au contenu d'une dizaine de manuels de lecture en usage dans l'école primaire française de cette époque, elle constate également que la forme classique de la langue écrite domine (avec une prépondérance nette accordée aux écrivains du XIX<sup>e</sup> siècle) et que la ruralité écrase littéralement la représentation qui y est donnée de la société. Se demandant si la ruralité proposée n'était alors pas aussi étrangère socialement aux petits ruraux qu'aux petits citadins des années 1960, la psychosociologue croit donner la preuve de l'inadaptation de la culture scolaire, et a fortiori de l'école dans son ensemble, par rapport à la société. Chez de nombreux auteurs obnubilés comme elle par la seule question des représentations et des valeurs, les questions relatives à la maîtrise de la langue et au degré d'abstraction de cette culture scolaire sont ignorées, alors qu'elles sont sans aucun doute bien davantage au principe de son évolution que la volonté d'une inculcation idéologique directe et grossière de la part d'une « école » comprise comme « un musée de valeurs » (*L'École et la société. Psychosociologie des modèles éducatifs*, Paris, Dunod, 1969, p. 257).

<sup>541</sup> Cf. Christian Alain Muller et Astrid Thomann : « L'éducation nouvelle après "l'Education nouvelle" : ruptures et continuités du renouveau éducatif au XX<sup>e</sup> siècle », communication faite au 26<sup>e</sup> congrès de l'ISCHE à Genève, 16 juillet 2004, 23 p.

SIXIÈME PARTIE

**LES FINANCES, L'ORGANISATION ET LA FONCTION  
SOCIOPROFESSIONNELLE DU SYSTEME D'ENSEIGNEMENT  
(1872-1969)**





## Introduction

As secondary schools expanded, numerous social reformers, concerned parents, politicians, and pundits freely offered prescriptions to cure their many ills. As more students than ever attended and also graduated, high schools lost whatever mystery they once had among ordinary people. Familiarity did not always breed contempt. In many places, the local high school, or at least successful sports teams, shaped community identity and sustained local pride. But the belief that the high school was mostly a troubled institution was ubiquitous in the postwar decades. With more and more, principally middle-class, students attending college by the early 1960s, many people characterized the institution as insufficiently academic, dominated by an inscrutable teenage peer culture, in a kind of academic free fall. Such complaints, loudly registered in the 1950s, resurfaced in the 1970s, and still recur. Whether any secondary school could enrol everyone yet honor excellence was uncertain. Ultimately, most educational leaders concluded that a diverse student body required a differentiated curriculum, complete with ability groups and formal tracks. That student who could barely read or write sometimes had high school diploma enabled critics to say the social promotion, soft standards, and a creeping progressivism had likely ruined the people's college for ever. Vocational, non-academic education – mostly for other people's children – also retained its place in the schools despite its often doubtful economic or pedagogical value.

William J. Reese, 2005<sup>1</sup>

Que le système d'enseignement soit l'un des vecteurs principaux de la diffusion des normes sociales et culturelles dans les sociétés occidentales au XX<sup>e</sup> siècle est sans doute d'une importance cruciale pour l'analyse de la culture de l'époque contemporaine, et celle de ses modalités de transmission. Cela est d'autant plus vrai que les parcours scolaires se sont considérablement allongés durant cette période. C'est aussi le signe que la place de l'école dans le cycle de vie des individus – comme enfant puis comme parent – a pris une extension et une importance croissantes. Si l'augmentation de la durée de la scolarisation constitue assurément le phénomène le plus aisément constatable et irréfutable parmi les effets du système d'enseignement, il a néanmoins fallu que celui-ci

---

<sup>1</sup> *America's Public schools. From the Common School to « No Child Left Behind »*, Baltimore, John Hopkins University Press, 2005, pp. 287-288.

se transforme pour être à même de satisfaire à cette tâche. De ce point de vue, le progrès, certes irrégulier, d'un accès toujours plus large et rapide des enfants des classes moyennes puis populaires à l'enseignement secondaire généraliste et professionnel a été une étape décisive<sup>2</sup>. Les flux d'élèves dans l'institution et l'attribution des divers titres scolaires en ont été au final bouleversés. Et si l'allongement des scolarités a bien produit une « massification » de l'enseignement secondaire, cette dernière n'aurait pu se réaliser sans l'imposition au préalable de la forme scolaire, des modifications de la culture scolaire et une inversion des signes de la sélection scolaire (de la sélection à « l'orientation »). Toutes ces dynamiques de l'évolution du système d'enseignement trouvent leur traduction dans les changements de l'organisation scolaire sur un siècle. Il en résulte que la connaissance de ces changements est nécessaire à la compréhension des relations entre ces différentes dynamiques car, ensemble, elles participent à la redéfinition des structures scolaires comme elles en donnent la logique. Car s'il convient de restituer les dynamiques principales de l'évolution du système d'enseignement, il est tout aussi impératif de leur donner leur sens social en les inscrivant dans l'évolution plus générale de la société et, avant tout, dans les effets (i.e. relations) de celle-ci sur la structure socioprofessionnelle. Parce que le titre scolaire délivre un statut et qu'à ce titre, il distingue les individus les uns des autres par une distribution inégale du capital culturel, une des tâches sociales fondamentales de l'institution scolaire est bien à la fois de légitimer la stratification sociale et de répartir des rôles sociaux. Certes, cette répartition n'est pas le produit du seul mérite scolaire comme la sociologie de l'éducation en a apporté les preuves indiscutables<sup>3</sup>. Cependant, c'est la part de l'influence proprement scolaire dans la distribution des rôles sociaux qui change historiquement – dans le sens de son augmentation ?<sup>4</sup> – et qui initie à partir de l'Entre-deux-guerres la montée en force de la double et récurrente question de la « démocratisation des études » et de la mobilité sociale par l'école.

Du fait de la nature du questionnement sur lequel porte cette sixième et dernière partie, le chiffre y tient une place importante afin de débusquer et de mesurer des pratiques sociales. Bien évidemment, l'investigation de cette relation entre société et système d'enseignement dans le canton de Genève n'a rien d'exhaustif, elle est faite de choix et de préférences. L'évolution des dépenses consacrées à l'institution scolaire et celle de sa structure organisationnelle, au moyen de la variation des filières de formation, définies par des programmes d'études et des normes de promotions entre degrés ou écoles, donnent à voir un tableau général des principaux changements qui ont affecté cette structure sur un siècle. L'évolution de la proportion des différents niveaux de formation scolaires atteints selon les générations scolarisées, puis celle de leur répartition entre les différentes catégories socioprofessionnelles rendent compte des changements qui ont modifié les relations entre le système d'enseignement et la société quant à la stratification sociale des individus au cours du siècle. Pour le comprendre, il nous faut sortir du cadre strict de la scolarité obligatoire. Cela ne signifie pas dire que les enjeux sociaux de la scolarisation ne la concernent plus, mais elle ne les épuise pas totalement.

---

<sup>2</sup> Cf. supra partie III.

<sup>3</sup> Cf. Frank Poupeau, *Une sociologie d'Etat. L'école et ses experts en France*, Paris, Raisons d'agir, 2003.

<sup>4</sup> Cf. Fritz K. Ringer, *Education and Society in Modern Europe*, Bloomington et Londres, Indiana University Press, 1979, p. 261.

## Chapitre 21

### L'évolution générale des financements et de l'organisation du système d'enseignement (1870-1970)

*Les dépenses d'exploitation pour l'Instruction publique sur un siècle : du malthusianisme à l'investissement*

La question des ressources financières que l'Etat consacre à l'éducation scolaire, et plus généralement au système d'enseignement, occupe une place centrale dans les discours politiques et publics, avec une intensité variable selon les époques. Pourtant, elles sont très mal connues historiquement à Genève pour les deux derniers siècles<sup>5</sup>. Une lacune historiographique regrettable qui fait qu'en l'état des connaissances parcellaires existantes<sup>6</sup> nous ne sommes pas en mesure de vérifier si les discours des acteurs sur le financement du système d'enseignement et leurs intentions déclarées en la matière ont été suivis d'actes, de mise à disposition de moyens et *last but not least* d'effets. Ce véritable angle mort de l'historiographie locale apparaît encore plus étonnant quand on sait que depuis au moins un siècle pour la Suisse, et depuis plus de deux siècles pour Genève, le « bon » niveau de la formation scolaire constitue un enjeu symbolique et pratique de fond pour le développement social et économique ainsi que pour le rayonnement politique d'un pays unanimement défini comme privé de matières premières autres que l'intelligence et le labeur de ses habitants. A l'heure où, en ce début de XXI<sup>e</sup> siècle, la représentation de cette excellence scolaire nationale et cantonale – bâtie en bonne partie sur une forte et précoce sélection scolaire – est malmenée suite aux enquêtes PISA<sup>7</sup>, il devient plus que nécessaire de combler, dans la mesure du

---

<sup>5</sup> Ainsi, l'ouvrage de Gabriel Mützenberg fait une large place au traitement quantitatif de données portant sur divers aspects de l'enseignement (salaires des enseignants, casuels, fréquentations, etc.) pour la première moitié du XIX<sup>e</sup> siècle, mais il ne s'intéresse guère au financement public de la formation scolaire (cf. *Genève 1830. Restauration de l'école*, Lausanne, Editions du Grand-Pont, 1974). Il en va de même dans l'ouvrage de Rita Hofstetter consacré à l'« étatisation » de l'école au XIX<sup>e</sup> siècle (cf. *Les lumières de la démocratie. Histoire de l'école primaire publique à Genève au XIX<sup>e</sup> siècle*, Berne, Peter Lang, 1998), ainsi que dans l'ouvrage collectif sur l'école primaire en Suisse au XIX<sup>e</sup> siècle (cf. Rita Hofstetter, Charles Magnin, Lucien Criblez et Carlo Jenzer (éd.), *Une école pour la démocratie. Naissance et développement de l'école primaire publique en Suisse au 19<sup>e</sup> siècle*, Berne, Peter Lang, 1999).

<sup>6</sup> L'administration scolaire opère parfois des traitements statistiques sur la base de données financières pour l'Instruction publique. Cependant, ils restent ponctuels parce qu'initiés par des motivations conjoncturelles comme dans le cas du projet de création d'une école moyenne unique d'André Oltramare en 1927. Ce dernier fait ainsi établir une série de chiffres dans le but de démontrer que la réforme projetée serait totalement indolore pour les finances de l'Instruction publique afin de parer aux critiques qui lui sont adressées. Son plan financier présente même une économie au terme des cinq premières années d'entrée en vigueur de la réforme (cf. *Projet de loi sur l'Instruction publique. Plan financier d'application*, Genève, 20 octobre 1927, AEG DIP 1985 va 5.3.328, 3 p.).

<sup>7</sup> Acronyme de « Programme international pour le suivi des acquis des élèves », lancé et réalisé sous l'égide de l'OCDE depuis 2000. Il s'agit d'un système de classement des pays basé sur les performances scolaires des élèves en lecture, en mathématiques et en sciences après neuf années de scolarité. Une série d'examens est passée par un échantillon d'élèves de chaque pays ayant accepté de participer à l'enquête, puis un

possible, cette lacune historiographique. Si dans le domaine de l'éducation scolaire l'argent ne fait pas certes tout, l'analyse des moyens consentis en la matière n'en constitue pas moins un axe d'investigation pour cerner l'évolution des rapports entre la société et son système d'enseignement. Quelle a été la part des ressources financières que l'Etat a accordées au système d'enseignement ? En fonction de quelles finalités a-t-elle été attribuée ? Comment ces ressources ont-elles été réparties ? Quels ont été les facteurs de l'évolution générale et particulière de ces ressources publiques et celle de leur répartition au sein du système d'enseignement à Genève au XX<sup>e</sup> siècle ? Telles sont les questions fondamentales auxquelles ce sous-chapitre tente de répondre.

Un manque évident de disponibilité des sources explique pour partie l'absence de travaux sur les aspects financiers de l'instruction publique à Genève. Entreprendre un tel travail suppose a priori de passer par les archives de chacune des institutions scolaires ou de chaque ordre d'enseignement. Une autre solution consiste à utiliser les publications officielles de l'Etat cantonal. Or, le dépouillement de ce type de sources présente de nombreuses difficultés d'analyse par son caractère hétérogène sur une assez longue durée. C'est ce qui explique sans doute le peu d'intérêt qu'il a suscité bien que ces données soient aisément accessibles. En effet, depuis le début du XIX<sup>e</sup> siècle et pour chaque année, l'exécutif cantonal divisé en départements, publie annuellement un rapport des comptes de son administration<sup>8</sup>. Si la qualité potentielle d'une telle source est indéniable pour l'historien, la variation des postes de la comptabilité publique la rend de prime abord résistante à un traitement systématique sur une période relativement longue. Ce ne sont pas que les postes, mais aussi la présentation générale de ces comptes qui varie au cours des cent années considérées ici (1870-1970). Ainsi, certaines dépenses sont d'abord distinctes puis regroupées, alors que des mentions qui semblent identiques changent de contenu ou se modifient subitement. Jusqu'en 1925, les dépenses et les recettes ne sont pas toujours clairement distinguées ! Les intérêts changeants selon les époques sur les différentes composantes des finances publiques et l'évolution des normes comptables sont les principales causes de ces modifications successives. Elles rendent éminemment difficiles l'établissement de séries continues. Une fois ces limites établies, une certaine richesse de la source se fait jour à la condition d'user d'un traitement statistique adapté. Celui-ci est rendu possible grâce au fait, qu'au-delà des variations signalées précédemment, les comptes de l'Etat cantonal ont toujours été calculés et présentés par département. De par la continuité de la pratique administrative, les dépenses relatives au système d'enseignement dans son ensemble (de l'école

---

classement entre pays est établi en fonction de leur « niveau » de réussite. Le fait que la Suisse se soit retrouvée classée 17<sup>e</sup> en lecture, 7<sup>e</sup> en mathématiques et 18<sup>e</sup> en sciences sur 32 pays lors de sa première participation en 2000 a largement ébranlé les certitudes admises (i.e. représentations) quant à la bonne qualité du système de formation du pays et a suscité un nombre très important de commentaires, de débats et de prises de positions de tous ordres et de toute nature. L'enquête de 2003 ayant vu une certaine amélioration du score des Helvètes (respectivement 13<sup>e</sup>, 10<sup>e</sup> et 12<sup>e</sup>) l'émoi général est quelque peu retombé mais la conviction publique qu'« il faut faire mieux » demeure, notamment à Genève puisque le canton se situe en queue de peloton de la Romandie. Notons toutefois que ce genre de classement peut donner une représentation relativement subjective des positions de chacun car il n'informe pas sur les scores des divers participants. En effet, être deuxième peut être « une bonne place » ou représenter déjà la médiocrité si la différence de score avec le premier est grande. Inversement, on peut se retrouver quinzième – très proche des autres en terme de score – et pourtant la place reçue accredit l'idée de la médiocrité. Bref, un classement ne mesure jamais des écarts, il ne fait que donner un ordre d'arrivée et rien de plus. En revanche, l'ensemble des données ainsi accumulées sur différents pays est susceptible d'être exploitées de manière prometteuse.

<sup>8</sup> D'abord *Rapport du Conseil d'Etat sur les comptes du canton de Genève pour les années 1870-1934*, devenant dès 1935, *Comptes d'Etat de la République et Canton de Genève pour les années 1935-1970*.



enfantine à l'Université) se retrouvent pour l'essentiel regroupées au sein de l'entité administrative que constitue le département de l'Instruction publique (DIP) depuis sa création en 1848. Cela assure ainsi une homogénéité à la fois minimale et globale aux données comptables publiées. Elles offrent donc à tout le moins la possibilité d'estimer les ordres de grandeur réels des sommes effectivement allouées à l'Instruction publique. Le problème principal réside alors davantage dans le degré de précision, la qualité, la finesse et la comparabilité des données sur une période relativement longue.

Si la continuité de la pratique administrative garantit un minimum d'homogénéité des données, il reste en outre à savoir dans quelle mesure celles-ci sont véritablement représentatives de l'effort financier, et de ses évolutions, consenti par la société genevoise pour l'Instruction publique sur un siècle. En effet, jusqu'au lendemain de la Première Guerre mondiale (1919), les communes du canton sont des acteurs importants du financement de l'Instruction publique à Genève. Leur contribution consiste en règle générale à prendre en charge une part du salaire et du logement des instituteurs. Mais pour la plus grande d'entre-elles, la ville de Genève, cette contribution est beaucoup plus importante. En effet, la Ville fonde et gère en totalité diverses écoles, principalement d'ordre professionnel, pendant plusieurs décennies entre les XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles. Le problème que cette participation soulève n'est de loin pas anecdotique car tant la question de la répartition des coûts, notamment en ce qui concerne les salaires qui représentent en règle générale au minimum plus de la moitié des dépenses ordinaires de l'éducation scolaire, que celle de l'existence d'un second réseau d'écoles parallèle sont de nature à invalider la représentativité de l'analyse. A dire vrai, les comptes de l'Etat publiés mentionnent systématiquement la part des communes dès le lendemain de l'instauration de la scolarité obligatoire en 1872. Si bien qu'à partir de cette date, il est clairement possible de calculer l'effort consenti par les pouvoirs publics, cantonaux et communaux<sup>9</sup>, en faveur de l'éducation scolaire<sup>10</sup>. Quant aux écoles professionnelles, souvent fruits de l'initiative privée et plus encore communale, elles sont au bout du compte assez rapidement récupérées par l'Etat cantonal après leur fondation. Il en assure ensuite la gestion complète et les intègre dans l'organigramme scolaire<sup>11</sup>. La prise en charge par l'Etat cantonal de la quasi intégralité des dépenses relevant de l'Instruction publique (salaires, écoles, etc.) à la sortie de la Première Guerre mondiale est la conséquence logique de la concentration en mains publiques de l'ensemble des structures du système d'enseignement genevois. Après un quart de siècle (de 1886 à 1911), pendant lequel elles furent un chantier continu, en particulier au plan législatif<sup>12</sup>, les structures scolaires se stabilisent donc pour prendre une forme et une organisation

---

<sup>9</sup> Seule la question de l'indemnité de logement accordée aux instituteurs échappe à ce calcul. Cependant, ce biais est limité pour la période précédant 1911 parce que les communes rurales, compte tenu de l'évolution démographique très favorable aux communes urbaines n'emploient qu'une minorité des institutrices et des instituteurs et qu'à l'obligation de fournir de logement se substitue assez rapidement une « allocation » dite de 1<sup>er</sup>, 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> « rayon » selon l'éloignement des communes rurales par rapport à l'agglomération.

<sup>10</sup> Afin de garantir la meilleure homogénéité des données recueillies sur un siècle quant à l'effort financier consenti par la collectivité et de constituer des séries véritablement comparables, la part des communes a été agrégée aux dépenses d'exploitations de l'Etat pour toutes les années précédant 1920.

<sup>11</sup> Seule l'Ecole supérieure de commerce, fondée en 1888 par la Ville de Genève en tant que commune, résiste quelque peu à cette logique puisqu'elle n'est rattachée au DIP cantonal qu'en 1917, puis elle maintient son statut particulier encore une petite dizaine d'années avant d'être intégrée dans l'Enseignement professionnel (cf. *Du passé à l'avenir... Le livre du 100<sup>e</sup> anniversaire de l'Ecole supérieure de commerce de Genève*, Genève, Slatkine, 1988, pp. 24-27).

<sup>12</sup> Cf. Barbara Lucas, *La rénovation permanente. L'école publique genevoise et ses enjeux (1886-1911)*, mémoire de diplôme d'histoire économique et sociale, Université de Genève, 1995.

générale qui perdure jusqu'au seuil des années 1960. Seules les écoles privées échappent à l'engagement étatique, mais non à son contrôle, et connaissent une affluence et un succès persistants dans la scolarisation primaire des élites jusqu'aux années 1950<sup>13</sup>.

Reste encore en suspens la question des revenus générés ou reçus par le DIP. Cet apport financier est principalement externe et il varie selon l'ordre d'enseignement sur l'ensemble de la période. Ainsi, la subvention fédérale pour l'école primaire versée régulièrement sur tout le XX<sup>e</sup> siècle et qui représente pourtant un des principaux postes des recettes du DIP, couvre en moyenne à peine plus de 1,6% des dépenses ordinaires consacrées à l'enseignement primaire entre 1905 et 1970<sup>14</sup>. Inversement, les subventions fédérales octroyées pour l'enseignement secondaire professionnel constituent probablement une forte incitation à son développement parce qu'elles en couvrent une part significative des dépenses (plus de 10% en moyenne sur un siècle). Et cet écart est relatif en valeur réelle puisque l'enseignement professionnel accueille sur l'ensemble du siècle six fois moins d'élèves que l'enseignement primaire. Ce n'est que dans les décennies qui suivent la Seconde Guerre mondiale, avec le développement croissant de l'enseignement universitaire, que les ressources financières externes de l'Etat cantonal pour l'instruction publique augmentent dans des proportions considérables. Elles deviennent même très substantielles dans les années 1960 pour finalement atteindre en 1970 un maximum de 11,5% de couverture des dépenses ordinaires<sup>15</sup>. Ainsi, vu que l'analyse se concentre ici sur les enseignements primaires et secondaires, la question des revenus apparaît donc a priori marginale sur l'ensemble du siècle. Pourtant à y regarder de près, elle se révèle essentielle car comment estimer l'effort financier réel consenti par l'Etat en matière d'instruction publique sans prendre la mesure des revenus ? D'autant que ceux-ci varient très nettement dès que l'analyse se focalise sur partie ou une autre de l'enseignement secondaire.

N'ont été considérées ici que les dépenses d'exploitation (i.e. courantes) consenties par l'Etat cantonal via le DIP et ont été écartées, au contraire, les dépenses d'investissement qui, pour l'essentiel, se rapportent aux constructions et aux aménagements lourds des locaux scolaires (i.e. infrastructures). Ce choix a été opéré pour trois raisons. D'abord, il s'agit d'éviter la confusion entre les acteurs institutionnels qui, dans le cas des dépenses d'investissement, sont nombreux (Etat, communes, Confédération) à être partie prenante. Ensuite, les dépenses d'investissement sont sans aucun doute la partie la moins mal connue de cette histoire bien que des chiffres fiables fassent encore défaut. En effet, il est clairement établi que les périodes de 1880-1910 et de 1950-1970 sont celles qui ont vu la construction et l'aménagement massifs de nouveaux bâtiments scolaires de par les expansions démographiques qu'elles ont connues<sup>16</sup>. En outre, les dépenses d'investissement ont encore été multipliées sous l'effet

---

<sup>13</sup> « Les bourgeois peuvent, de leur côté, fréquenter sans danger l'école de leur quartier. Quelques fils et filles d'avocats ou de médecin et même de banquiers commencent à le faire entre les deux guerres, mais ce n'est que vers 1950 que des élèves de toutes conditions sociales se retrouvent dans l'enseignement public. Le caractère résidentiel et exclusif de certains quartiers relativise ce rapprochement » (Juliette Michaëlis, « D'une école populaire à l'école de tous », in *A vos places ! Ecoles primaires entre élitisme et démocratie*. Genève, 1880-1960, CRIÉE – Musée d'Ethnographie, Genève, 1994, p. 3).

<sup>14</sup> D'ailleurs, il apparaît que cet argent est parfois utilisé à d'autres fins que le financement de l'enseignement primaire, suscitant par intermittences des critiques chez les enseignants primaires dans l'Entre-deux-guerres (cf. partie IV, chapitres 15 et 16).

<sup>15</sup> Contre à peine 6% cinq ans auparavant.

<sup>16</sup> « A Genève, les constructions scolaires se généralisent et se perfectionnent dans la seconde moitié du siècle, avec l'extension de l'instruction primaire publique consécutive aux réformes scolaires de 1848 et 1872. Dès lors, le mouvement intéresse principalement la ville et la banlieue qui se couvrent littéralement de bâtiments d'école, pour faire face aussi bien à l'allongement de la scolarité obligatoire qu'à un constant

de la massification de l'enseignement secondaire et de l'allongement généralisé des parcours scolaires. Enfin, l'étude des dépenses d'exploitation constitue le meilleur moyen pour distinguer la part du conjoncturel et du structurel dans les évolutions de l'effort financier consenti par la collectivité toute entière pour son instruction publique sur une longue durée. Plus précisément, nous nous attacherons à connaître ces évolutions pour les enseignements primaires et secondaires laissant de côté l'université car ce sont eux qui forment quantitativement l'essentiel du système d'enseignement et qui composent, dans des proportions variables selon les époques, les degrés de la scolarité obligatoire.

Les dépenses d'exploitation sont définies ici comme toutes les dépenses effectuées à l'exception de celles faites à titre d'investissement (acquisitions immobilières, nouvelles constructions, infrastructures et acquisition de matériel durable). Elles résultent des opérations d'exploitation telles que les achats de matériel courant, les salaires du personnel, les frais financiers, les charges générales et autres. Seules les dépenses relatives à l'entretien des bâtiments scolaires ne sont pas, ou alors que partiellement, rapportées aux dépenses d'exploitation de l'Instruction publique car, en règle générale, c'est au Département des travaux publics ou aux communes gérant les immeubles qu'elles incombent<sup>17</sup>. Un travail statistique relativement long et fastidieux a été nécessaire pour transformer les chiffres publiés dans les comptes de l'Etat en séries homogènes<sup>18</sup>. Un dépouillement, le plus minutieux possible, des comptes de l'Etat a permis d'établir deux séries principales relatives aux dépenses d'exploitation pour la période 1870 et 1970 : une pour l'Etat cantonal et une autre pour l'Instruction publique (i.e. le système d'enseignement) baptisée DIP. Ces séries ne sont pas complètes dans le sens où le dépouillement a été fait par intervalles de cinq ans. Un tel choix procède de la volonté de ne pas étendre démesurément cette partie de l'enquête très coûteuse en temps, tout en s'assurant qu'elle soit suffisamment représentative pour saisir les évolutions fondamentales de la morphologie des dépenses à la fois du système d'enseignement et de l'Etat cantonal sur un siècle. A partir de la série DIP, deux autres séries ont pu être construites pour l'enseignement primaire et pour l'enseignement secondaire. Puis, pour la période 1870-1940, la forme des comptes a rendu possible l'établissement de séries pour chacune des écoles secondaires, généralistes et professionnelles, et pour l'école primaire. Les revenus générés ou reçus par ces écoles ont également été pris en compte. Enfin, différentes séries comptabilisant les effectifs par école et ordre d'enseignement

---

essor démographique » (Charles Magnin et Marco Marcacci, *Le Passé composé. Images de l'école dans le Genève d'il y a cent ans*, Genève, Tribune éditions, 1987, p. 31). Autre preuve de cet effort en faveur de l'éducation scolaire, entre 1910 et 1913, l'Etat consacre plus d'un million de francs de l'époque pour le nouveau bâtiment devant abriter l'ESJF (Philippe Schwed, *Ecole des femmes ou femmes savantes ? Chronique de l'école supérieure des jeunes filles de Genève*, Genève, Collège Voltaire – Editions Passé Présent, 1997, p. 87). Dans les deux décennies suivant la Deuxième Guerre mondiale, les dépenses d'investissement connaissent une explosion sans pareil : « Les naissances ont doublé entre 1955 et 1964, d'où la nécessité de construire de nouveaux bâtiments scolaires et rénover les anciens. Il a fallu, pour le seul enseignement secondaire, investir 600 millions de francs en vingt ans. Le parc immobilier de l'école primaire, qui dépend des communes, a entraîné des dépenses plus importantes encore » (*Encyclopédie de Genève*, tome 6 : *La science et l'école*, Genève, 1988, p. 43).

<sup>17</sup> On n'a retenu ici que les frais (i.e. salaires) de conciergerie, partagés ou non, pour les écoles secondaires et professionnels et inscrits expressément comme tels dans les comptes de l'Etat.

<sup>18</sup> Pour quelques années, il a notamment fallu agréger aux comptes du DIP des dépenses relatives à des établissements secondaires et professionnels qui dépendent alors d'autres départements avant leur rattachement à l'Instruction publique, ainsi que les frais comptabilisés temporairement hors du DIP : il s'agit principalement des dépenses de l'Ecole des arts industriels pour la période 1880-1895 et celles de l'Instruction publique versées pour partie dans les comptes de l'Economat cantonal entre 1890 et 1920.

ont également pu être établies suivant le même intervalle de cinq ans. Au terme de ce traitement statistique, nous nous sommes trouvé aussitôt en mesure d'estimer avec un degré de précision satisfaisant la part des dépenses d'exploitation pour l'Instruction publique par rapport à celles de l'Etat. Cette part constitue la trame de fond de l'histoire du financement du système d'enseignement entre le dernier tiers du XIX<sup>e</sup> siècle et les deux premiers tiers du XX<sup>e</sup> siècle à Genève.

De 1870 au lendemain de la Première Guerre mondiale, les dépenses d'exploitation consacrées à l'Instruction publique progressent à un rythme qui n'est que très légèrement inférieur à celui de l'Etat cantonal. La relative stabilité de ce rapport s'explique principalement par le fait que le système d'enseignement est alors en constitution puis en développement croissant (Figure 1). Ainsi, le nombre des élèves dans les deux principaux ordres d'enseignement (primaire et secondaire) augmente en corrélation étroite avec le développement démographique durant cette même période. Si la croissance des dépenses de l'Instruction publique se prolonge au-delà de 1918, on assiste néanmoins à un premier décrochage des dépenses dans l'Entre-deux-guerres. Les difficultés socioéconomiques de cette période et les conséquences négatives qu'elles engendrent sur l'évolution des finances publiques ainsi que le recul démographique en sont les facteurs décisifs<sup>19</sup>. Durant tout l'Entre-deux-guerres, l'Etat se trouve confronté à de très graves et récurrentes difficultés budgétaires. Seules les années 1924-1929 voient l'économie locale passer « par une phase d'assainissement progressif et d'amélioration graduelle »<sup>20</sup>, en même temps que l'introduction de l'impôt sur le revenu rétablit provisoirement l'équilibre budgétaire grâce à l'accroissement des recettes qui en résulte (1923). Mais la Grande crise interrompt ce redressement économique et la tendance favorable pour les comptes publics qui l'accompagne. La gestion des effets de la crise socioéconomique oblige l'Etat à initier et à développer son action dans la prévoyance sociale (chômage) et dans un soutien minimal à l'économie locale. D'autant plus que celle-ci est déjà affaiblie par la guerre, puis par la suppression des zones franches de la France voisine après 1918<sup>21</sup>. En manque de recettes et obligé de dépenser davantage, l'Etat cantonal peine à maintenir l'équilibre budgétaire. Il s'ensuit alors que le poids du remboursement de la dette publique accumulée depuis 1914 tend à augmenter malgré la réduction opérée l'inflation pendant la guerre et dans l'immédiat après-guerre<sup>22</sup> malgré aussi l'assainissement réalisé par le biais de la réduction temporaire des salaires des fonctionnaires (enseignants compris) dans la deuxième moitié des années 1920. Toute cette suite de facteurs négatifs provoque une augmentation croissante des dépenses jusqu'en 1935. Les dépenses d'exploitation relatives à l'Instruction publique se tassent durant cette même période et leur part dans les dépenses générales de l'Etat baisse

---

<sup>19</sup> En effet, la population des 5-14 ans, qui est celle de la scolarité obligatoire, recule de 923 individus entre 1920 et 1930, soit une baisse de plus de 4% (Paul Bairoch et Jean-Paul Bovée (avec la coll. de Jean Batou), *Annuaire rétrospectif de Genève*, vol. I : *Statistiques économiques et sociales pour la période 1815-1914*, Université de Genève, 1986, p. 26).

<sup>20</sup> Jean-Claude Favez & Claude Raffestin, « De la Genève radicale à la cité internationale » in Paul Guichonnet (éd.), *Histoire de Genève*, Genève-Lausanne, 1974, p. 338.

<sup>21</sup> « La guerre porte évidemment au trafic zonien un coup sévère. Les exportations genevoises tombent de 23,4 millions de francs en 1909 à 4,7 millions en 1928, et les importations de 25,4 à 5,4 millions de francs. Mais c'est une décision politique qui vient bouleverser les données du problème. En 1919, Paris décide la suppression de la grande zone » (Jean-Claude Favez & Claude Raffestin, « De la Genève radicale à la cité internationale » in Paul Guichonnet (éd.), *Histoire de Genève*, Genève-Lausanne, 1974, p. 335).

<sup>22</sup> Pour la Suisse, l'indice des prix à la consommation croît de 124% entre 1914 et 1920.

régulièrement (Figure 1)<sup>23</sup>. La stabilité atteinte par le système d'enseignement dans sa structure<sup>24</sup> se double d'une stagnation des effectifs, voire d'une diminution nette, tant dans le primaire que dans le secondaire dès le milieu des années 1920 dont la cause se trouve dans la faiblesse de la démographie locale. Ceci explique pourquoi, jusqu'en 1935, les dépenses consacrées au DIP (i.e. système d'enseignement) croissent à un rythme très nettement inférieur au rythme de celles de l'Etat.

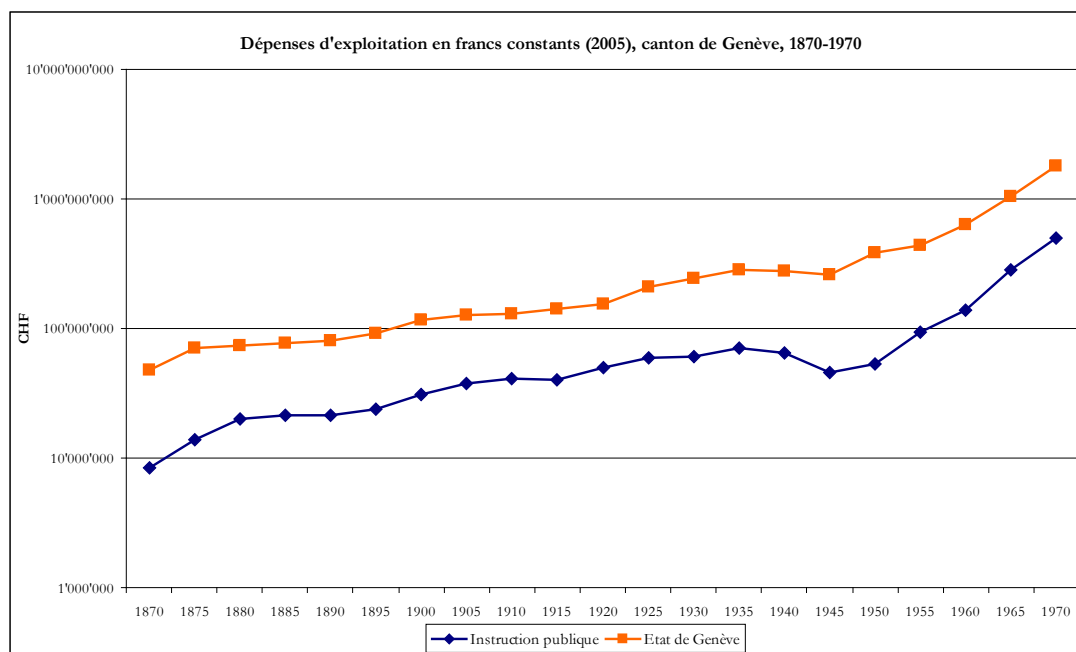


Figure 1

Lors de la décennie suivante, on observe une légère diminution générale des dépenses d'exploitation de l'Etat, qui découle pour partie des mesures prises pour comprimer les dépenses suite au retour d'un important déficit budgétaire dès l'année 1935. En effet, « malgré le rétablissement budgétaire de 1924 à 1928, la crise menace à nouveau les finances publiques, car l'Etat est contraint de verser des allocations de chômage et des subsides à l'industrie pour combattre la dépression, alors que les recettes diminuent »<sup>25</sup>. La situation des finances publiques est d'autant plus grave que la politique s'en mêle sur fond de crise sociale et politique majeures. Le premier gouvernement socialiste du canton est aux abois après que les banques de la place, très fortement liées aux conservateurs, lui aient refusé de nouveaux crédits. Acculé, il en appelle à la Confédération qui lui impose une véritable tutelle financière<sup>26</sup>. Le système d'enseignement est largement affecté par cette politique de réduction budgétaire afin de combler le déficit. Encore qu'ici, la principale des mesures décidées, soit la réduction

<sup>23</sup> Comme nous avons comptabilisé la part des communes dans le salaire des maîtres de l'enseignement primaire qui compte pour environ un tiers des recettes, l'augmentation des dépenses nettes que provoque la reprise par l'Etat cantonal de l'intégralité des salaires en 1919 n'apparaît pas.

<sup>24</sup> La dernière grande école intégrée dans l'organigramme scolaire après 1911 est l'école supérieure de commerce en 1917.

<sup>25</sup> Jean-Claude Favez & Claude Raffestin, « De la Genève radicale à la cité internationale » in Paul Guichonnet (éd.), *Histoire de Genève*, Genève-Lausanne, 1974, p. 349.

<sup>26</sup> Jean-Claude Favez & Claude Raffestin, « De la Genève radicale à la cité internationale » in Paul Guichonnet (éd.), *Histoire de Genève*, Genève-Lausanne, 1974, p. 351 ; Claude Torracinta, *Genève 1930-1939. Le temps des passions*, Genève, Tribune éditions, 1978, pp. 170-174.

linéaire de 10% des traitements des fonctionnaires, appliquée avec quelques variations entre 1935 et 1940, ne peut pas s'observer<sup>27</sup>. Pourtant, cette mesure drastique réduit d'autant plus la part des ressources financières que l'Etat consacre à l'Instruction publique que l'enseignement est un grand pourvoyeur d'emplois publics et que les salaires constituent donc l'essentiel de ses dépenses d'exploitation. La Seconde Guerre mondiale marque le point culminant de cette diminution puisque les salaires réels baissent fortement sous le coup du renchérissement rapide et de sa non-compensation. En l'occurrence, c'est bien plus l'absence de mesures volontaires que le développement de nouvelles qui permet une réduction des dépenses par les seuls effets mécaniques d'une inflation importante mais qui provoque corrélativement une forte baisse de revenu pour les enseignants<sup>28</sup>. En effet, l'indice des prix à la consommation enregistre une progression de 63% entre 1935 et 1945. L'inflation pour la seule année 1940-1941 atteint plus de 15%. On comprend mieux dès lors pourquoi la retenue sur salaire pratiquée à l'endroit des fonctionnaires décidée en 1935 est supprimée en 1942. Elle est devenue sans objet. Dans la mesure où les salaires représentent une part plus importante des dépenses de l'Instruction publique en proportion de l'ensemble de celles de l'Etat, il est logique que la baisse de ces années affecte plus fortement les comptes du DIP.

Au lendemain de la guerre, les dépenses d'exploitation de l'Etat repartent rapidement à la hausse pour atteindre une croissance quasi exponentielle à partir de 1955 (cf. supra Figure 1). Le développement de « l'Etat-providence » dans une conjoncture économique sans précédent historiquement, caractérisée par une forte croissance et le plein emploi<sup>29</sup>, explique de manière générale cette véritable explosion des dépenses publiques. Un second léger décrochage s'opère alors puisque les dépenses consacrées à l'Instruction publique progressent avec un léger décalage temporel et moins vite que les autres jusqu'au seuil des années 1950. Mais par la suite elles croissent à un rythme supérieur. Cela est d'autant plus remarquable que l'Etat cantonal s'astreint désormais à beaucoup plus de tâches qu'auparavant, dont notamment le développement des infrastructures (routes et aéroport), du système de santé (hôpital cantonal) et de la prévoyance sociale (assurance vieillesse)<sup>30</sup>. Si durant les premières années qui suivent la

---

<sup>27</sup> En effet, comme cette retenue ne constitue qu'une disposition temporaire et qu'elle n'est déduite qu'au moment du paiement du salaire, elle est considérée comme une recette extraordinaire et n'est donc pas déduite des dépenses d'exploitation. Une mesure identique de réduction des traitements des fonctionnaires a également été décidée entre 1924 et 1929 et les mêmes normes ont été appliquées pour notre traitement statistique (pour le cas des instituteurs, cf. supra partie IV, chapitre 15).

<sup>28</sup> Pour le cas des enseignants primaires genevois, cf. supra partie IV, chapitre 16.

<sup>29</sup> « En dix ans, 1'300 nouvelles exploitations, en chiffres ronds, se sont ouvertes, ce qui représente un peu plus d'une tous les trois jours ! En 1955, 42'000 personnes travaillaient dans le tertiaire contre 68'611 en 1965. Les secteurs qui ont connu la plus forte croissance quant au personnel, en dix ans, sont les banques qui ont passé de 2'714 à 6'061, les hôtels et restaurants de 6'841 à 10'004 et les soins personnels de 3'285 à 7'073, et le commerce de gros de 4'498 à 9'463. Si l'on considère seulement les banques au sens strict du terme, donc sans les établissements financiers para-bancaires, on voit que leur nombre est passé de 40 à 125 entre 1947 et 1969. Les hôtels, sans les restaurants, étaient 136 en 1945 contre 177 en 1970 » (Jean-Claude Favez & Claude Raffestin, « De la Genève radicale à la cité internationale » in Paul Guichonnet (éd.), *Histoire de Genève*, Genève-Lausanne, 1974, p. 357). Le fort développement de la Genève internationale dans ces années contribue évidemment à la prospérité genevoise. Comme le note Roger Girod, Genève est alors « l'une de régions les plus favorisées de Suisse, pays lui-même parmi les plus favorisés du globe » à cette époque (*Evolution des revenus et mobilité sociale (à Genève, 1950-1980)*, Genève, Droz, 1986, p. 11).

<sup>30</sup> Cf. *Procès-verbaux de la commission du Grand Conseil chargée d'examiner le projet d'école moyenne unique (n°895)*, Genève, 23 août 1946, AEG DIP 1985 va 5.3.580. Comme l'analysent Jean-Claude Favez et Claude Raffestin, Genève est devenu en 1970 un canton-ville « sur-dimensionné quant à ses équipements » sur les plans des transports et de la finance notamment (« De la Genève radicale à la cité internationale » in Paul

guerre, les dépenses en matière d'instruction publique sont considérées comme secondaires, un véritable rattrapage démarre dès les années 1950 (cf. supra Figure 1 et infra Figure 2). Il en découle un développement réel et sans précédent des dépenses d'exploitation consacrées au système d'enseignement. Tant et si bien qu'à la fin de la décennie suivant la guerre, la part des dépenses ordinaires du DIP retrouve sa place privilégiée dans les dépenses effectuées par la collectivité genevoise après une éclipse d'une décennie environ (1940-1950). Cette tendance est confirmée par les investissements qui se multiplient, principalement pour des infrastructures (bâtiments et matériel durable)<sup>31</sup> et par la création de plusieurs nouveaux services internes au DIP concernant les enseignements primaires et secondaires<sup>32</sup>. Ceci n'est évidemment pas le fruit du hasard, mais bien de choix des contemporains qui font de la question scolaire une priorité. La montée du débat public sur l'école à partir des années 1950, doublé de l'intérêt croissant que portent les milieux économiques au système d'enseignement, non plus seulement aux écoles professionnelles mais jusqu'à l'école primaire<sup>33</sup>, montre à l'évidence que l'enseignement participe d'enjeux sociaux cruciaux (« démocratisation des études », formation d'une main d'œuvre qualifiée, développement du bien-être social et individuel, etc.).

L'évolution historique de la part des dépenses d'exploitation pour l'Instruction publique en proportion des dépenses totales de l'Etat retrace des variations similaires sur tout le siècle, mais en les soulignant très fortement. Le poids relatif de l'Instruction publique montre une progression très considérable suite à l'instauration de l'obligation scolaire en 1872, suivie d'une progression plus lente et saccadée entre 1880 et 1920, avant d'accuser un recul spectaculaire jusqu'au seuil des années 1950 et enfin d'amorcer une franche remontée dans les vingt années suivantes (Figure 2). Aussi impressionnant qu'il puisse être, ce reflux de trente ans (1920-1950) s'explique tout d'abord par la faible conjoncture démographique, qui fait baisser les effectifs d'élèves, et ensuite par la prise en charge par l'Etat des effets sociaux des crises économiques de l'Entre-deux-guerres et de la guerre mondiale ; effets qui se prolongent dans l'immédiat après-guerre<sup>34</sup>. Plus précisément, on observe que ce recul s'opère en deux temps. La décennie des années 1920 constitue une période de baisse rapide qui, pour l'essentiel, est causée par la baisse démographique. Malgré la Grande crise économique, la décennie suivante est celle d'une certaine stabilité avec un léger recul final. C'est la décennie de la guerre et de l'après-

---

Guichonnet (éd.), *Histoire de Genève*, Genève-Lausanne, 1974, p. 357) et traditionnellement généreux en matière d'aide sociale à l'aune de ce qui se pratique généralement en Suisse.

<sup>31</sup> Pour la seule année 1953, plus de 6'000'000 de francs (soit 26'000'000 en francs constant de 2005) sont votés par le Grand Conseil pour l'aménagement et la construction de locaux pour les seules écoles secondaires et professionnelles. Dans la même séance, les estimations brutes faites par le DIP quant à ses besoins en locaux futurs pour ces mêmes écoles se montent à 16'000'000 de francs (soit 69'000'000 en francs constant de 2005) (*MGC*, 11 juillet 1953, pp. 1161-1163, 1165-1166). A cette époque, pourtant, la massification de l'enseignement secondaire et la croissance démographique n'ont pas encore atteint leur maximum. En fait, il s'agit là aussi d'un rattrapage au niveau des dépenses d'investissements car il apparaît que, dans les années 1930-1940, elles soient tombées au plus bas.

<sup>32</sup> Tels que le Service des loisirs et plus encore le Service de la recherche pédagogique interne au DIP qui, en 1965, se scinde en Service de la recherche psychopédagogique et Service de la recherche sociologique.

<sup>33</sup> Cf. supra partie IV, chapitre 17.

<sup>34</sup> Parallèlement, un nouveau poste dans les comptes de l'Etat intitulé « grands travaux » naît de la crise. Il représente en 1940 et 1945 1,8% des dépenses d'exploitation de l'Etat puis il atteint même l'équivalent de 4,3% en 1950 (cf. *Comptes d'Etat de la République et du canton de Genève pour les années 1940, 1945 et 1950*). En l'occurrence, ces dépenses sont des investissements qui avant la guerre servent d'occupation pour les chômeurs, puis avec la guerre et surtout avec l'après-guerre deviennent de véritables plans d'investissement de l'Etat, notamment pour les écoles secondaires, avec des financements parfois étalés sur trente ans, suivant l'importance des sommes engagées.

guerre (1940-1950) qui enregistre une véritable chute (plus de 10%). Au point que la part des dépenses du DIP par rapport à celles de l'Etat se retrouve alors en dessous de ce qu'elle était avant l'instauration de l'obligation scolaire en 1870. Les effets d'une forte inflation combinée avec le gel des traitements (i.e. salaires) rendent compte de cette chute. Comme précédemment, on observe un très rapide rattrapage dans les années 1950 qui, après une courte pause, est suivi d'une hausse, elle aussi, rapide. Si spectaculaire soit-il en apparence, le reflux de la part des dépenses de l'Instruction publique en proportion des dépenses totales de l'Etat n'est donc que relatif entre 1920 et 1950. De surcroît, il n'atteste a priori en rien un moindre effort financier de la collectivité genevoise envers son système d'enseignement qui serait synonyme d'un certain désintérêt. Autrement dit, la connaissance de l'évolution historique générale des dépenses d'exploitation consacrées au système d'enseignement au cours du XX<sup>e</sup> siècle ne nous informe que grossièrement sur l'effort consenti à cet égard sur le long terme par la collectivité genevoise et surtout elle ne dit rien sur l'évolution de la répartition de cet effort entre les différentes parties du système d'enseignement et lesquelles en constituent le moteur selon les époques.

A cause des variations de l'âge de la fin de scolarité obligatoire à plein temps – repoussé successivement d'une année en 1886 (13 ans), en 1911 (14 ans) et en 1933 (15 ans) – et du rééchelonnement des degrés scolaires en 1945 (repoussant la 2<sup>ème</sup> enfantine dans l'enseignement infantin non-obligatoire) ; du fait aussi que plusieurs écoles secondaires généralistes et professionnelles comprennent souvent des degrés appartenant à la scolarité obligatoire et post-obligatoire, avec là encore des variations selon les époques, et que les comptes de l'Etat cantonal ne donnent des chiffres que par école et par ordre d'enseignement, il n'est pas possible, en l'état des données recueillies, de distinguer très nettement l'évolution de la part des dépenses d'exploitation consacrée à la scolarité obligatoire pour l'ensemble du siècle. C'est pourquoi deux séries de données ont été construites reprenant chacune les différentes strates de l'organisation structurelle du système d'enseignement que sont les ordres d'enseignement « primaire et infantin » d'une part et « secondaire et professionnel » d'autre part. Si, de manière variable, ces deux ordres d'enseignement mêlent plus ou moins fortement scolarité obligatoire et post-obligatoire, ils possèdent une réelle homogénéité puisqu'ils se distinguent à la fois par leur structure administrative, l'âge des élèves auxquels ils s'adressent, leur personnel enseignant, leur succession dans les parcours scolaires et leurs finalités. Evidemment, des disparités d'une ampleur plus ou moins forte subsistent à l'intérieur de chaque ordre d'enseignement. Cependant, celles-ci se retrouvent davantage dans l'enseignement secondaire et professionnel (traitements, types d'élèves selon le niveau scolaire, etc.) que dans l'enseignement infantin et primaire. Si en procédant de la sorte la complexité de la réalité financière de la scolarité obligatoire n'est pas totalement maîtrisée, ces deux séries sont néanmoins suffisantes pour déceler des évolutions significatives quant aux « choix » opérés par la collectivité genevoise dans l'allocation générale des ressources financières au sein du système d'enseignement sur un siècle. A bien des égards, ces « choix » sont à la fois conscients et inconscients. Ainsi, les modifications dans les flux d'élèves ou/et les fluctuations de la démographie ont des conséquences financières importantes et directes, spécialement dans le cadre de la scolarité obligatoire. A cet égard, la marge de manœuvre des autorités politiques et scolaires est d'autant plus limitée que ce type de phénomènes et surtout leurs effets sont en règle générale décelés tardivement, c'est-à-dire au moment où ils sont bien avancés. Inversement, les choix conscients se posent pour deux cas de figure. Les époques de fortes difficultés financières de l'Etat cantonal en sont un. Dans ce cas, la réduction des



traitements du personnel est la solution la plus simple et qui apparaît la plus efficace puisque les salaires représentent la majeure partie des dépenses. Le second se présente lors de la constitution ou de la modification de l'organigramme scolaire (création, regroupement ou « récupération » d'écoles). De ce point de vue, les tentatives manquées de transformation de l'organigramme scolaire sont particulièrement intéressantes puisqu'elles obligent les acteurs à prendre des décisions, notamment législatives, et à justifier leur choix.

Indéniablement durant un premier demi-siècle, de 1870 à 1920, l'enseignement primaire, comprenant non seulement l'école primaire mais aussi l'école enfantine, l'école secondaire complémentaire jusqu'en 1915 et les écoles secondaires rurales jusqu'en 1942, occupe la première place des dépenses d'exploitation du DIP. On observe d'abord une première forte progression des dépenses jusqu'à la loi sur l'Instruction publique de 1886, qui ajoute une année à la scolarité obligatoire à plein temps par rapport à celle de 1872, et établit les fondements du système d'enseignement jusqu'aux années 1960. Ensuite, une seconde progression, mais de moindre intensité, a lieu entre 1900 et 1915 sous le double coup de la croissance démographique et d'un allongement d'une année de la scolarité obligatoire à plein temps (de treize à quatorze ans avec la création de la 7<sup>e</sup> primaire). L'effort financier produit sur ces cinquante premières années confirme l'importance de la place de l'enseignement primaire dans le double cadre de l'instauration de la scolarité obligatoire et de la structuration du système d'enseignement genevois. Certes, l'enseignement secondaire et professionnel, comprenant les différentes écoles secondaires généralistes et les écoles secondaires professionnelles, voit également ses dépenses progresser globalement, mais il faut attendre nonante ans pour qu'elles retrouvent une situation de parité avec les dépenses de l'enseignement primaire et enfantin tel qu'observée en 1870 (figure 2), soit deux ans avant la proclamation de l'obligation scolaire à Genève. Pourtant, dès les années 1920, une inversion de tendance s'amorce au profit de l'enseignement secondaire et professionnel, inversion d'autant plus significative qu'elle se produit dans une période très difficile sur les plans économiques, sociaux et politiques.

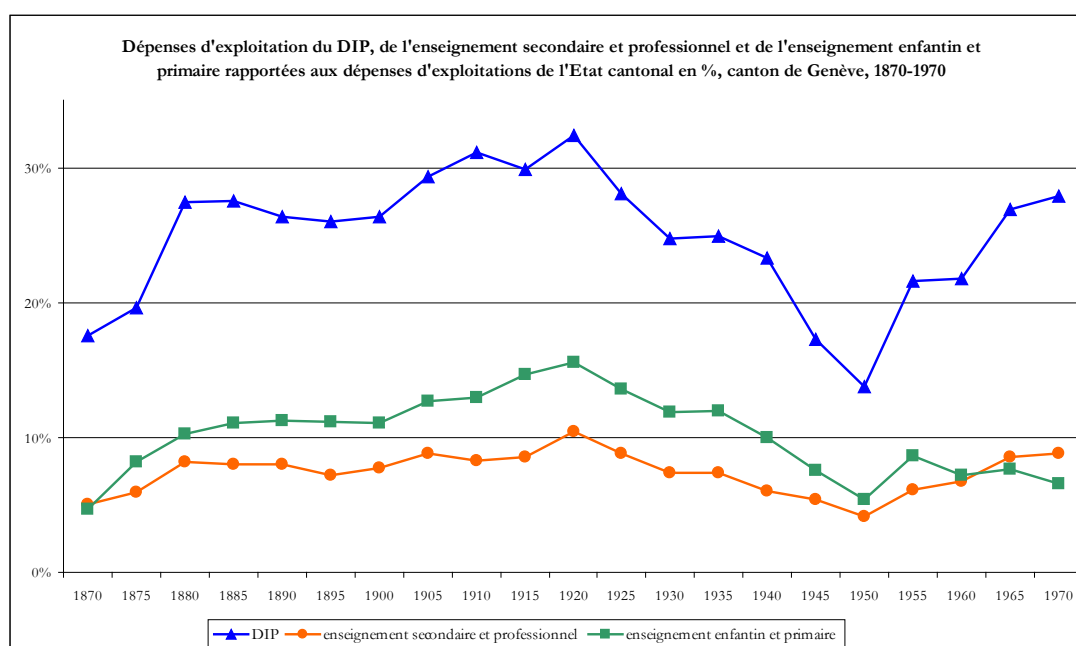


Figure 2

Cette inversion de la tendance entre primaire et secondaire dans la répartition des dépenses au profit de l'enseignement secondaire et professionnel atteste bien, mais de manière brute, que ce dernier concentre les intérêts des autorités scolaires et politiques dès les années 1920<sup>35</sup>. Peu après, l'amorce du phénomène de la massification de l'enseignement secondaire inférieur renforce cette inflexion significative de la répartition des ressources financières au sein du système d'enseignement<sup>36</sup>. L'enseignement primaire n'est cependant pas abandonné, mais, au-delà de 1929 et de la création des classes de 7<sup>e</sup> primaires de préapprentissage pour les garçons<sup>37</sup>, il n'est plus fait de développements autres que ceux « mécaniques » qui sont nécessaires à sa bonne gestion (personnels, locaux, etc.). Au contraire, le phénomène de la massification du secondaire amène à terme une réduction du nombre des degrés primaires. En effet, la création puis la généralisation du Cycle d'orientation accroît encore la place de l'enseignement secondaire dans les parcours scolaire dès la scolarité obligatoire par la suppression des 7<sup>e</sup>, 8<sup>e</sup> et 9<sup>e</sup> degrés primaires et leur remplacement intégral par des degrés équivalents du secondaire inférieur. Les années 1960 marquent le moment où le poids financier global de l'enseignement secondaire et professionnel dans le système d'enseignement dépasse définitivement celui de l'enseignement enfantin et primaire. La courbe en **n** de l'écart de la répartition proportionnelle des finances du DIP entre l'enseignement enfantin et primaire et l'enseignement secondaire et professionnel offre une visualisation explicite de ce basculement tout comme elle permet d'en situer l'origine chronologique, soit dans l'Entre-deux-guerres (Figure 3).

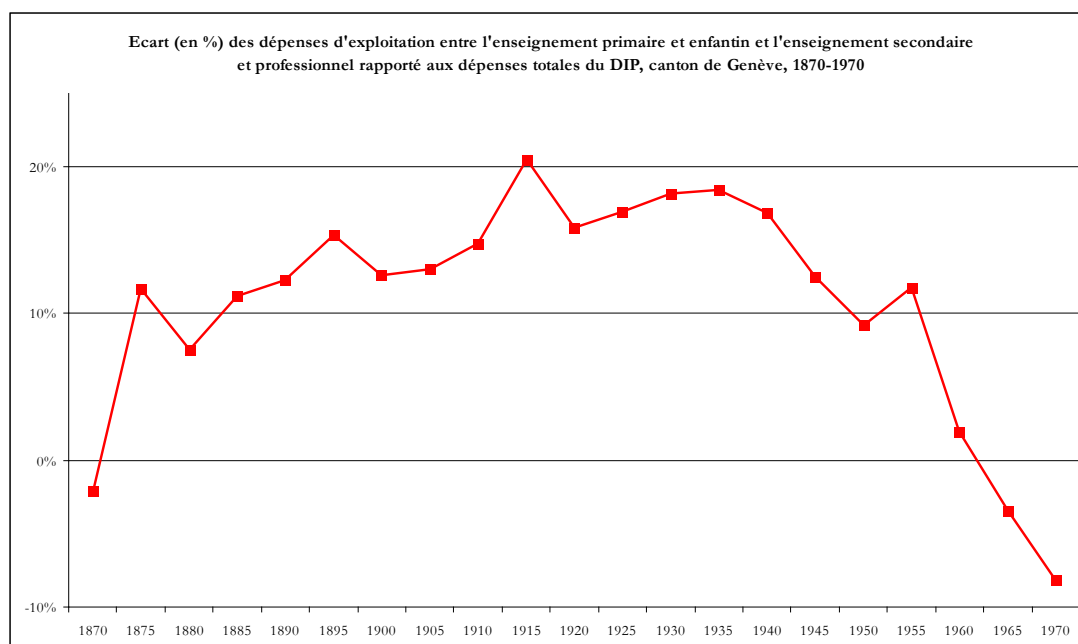


Figure 3

<sup>35</sup> Cf. supra partie III.

<sup>36</sup> C'est uniquement par l'effet de la croissance démographique rapide qu'au milieu des années 1950, les dépenses d'exploitation de l'enseignement primaire et enfantin repartent à la hausse (figure 2) avec un début de recrutement massif d'enseignants (principalement d'institutrices et de suppléantes). Mais il ne s'agit que d'un feu de paille.

<sup>37</sup> Cf. Marco Marcelli et Elizabeth Chardon, *Tu finiras au Grütli ! Une école de fin de scolarité. Genève 1929-1969*, Genève, La Criée-SRED-Passé Présent, 2004.

A partir des années 1920, un transfert de l'effort financier de la collectivité s'opère donc progressivement entre ces deux ordres d'enseignements partageant ainsi le siècle investigué en deux périodes bien distinctes et d'égale durée : la première centrée sur l'enseignement primaire (1870-1920), qui est alors un cycle d'enseignement complet de la scolarité obligatoire, et la seconde sur l'enseignement secondaire (1920-1970). Après la Première Guerre mondiale, c'est donc progressivement l'enseignement secondaire qui devient le moteur à la fois de développement et de réorganisation du système d'enseignement genevois. Ce n'est donc pas de manière fortuite qu'il occupe à partir de ce moment-là une place grandissante dans les discours sur les politiques éducatives, notamment dans les débats professionnels, publics et politiques<sup>38</sup>. Tous les éléments convergent pour faire de l'Entre-deux-guerres ce moment de bascule où l'enseignement secondaire, d'abord dans sa partie inférieure, concentre graduellement les enjeux sociaux et scolaires<sup>39</sup>. D'ailleurs, les discours impulsés par les projets de réforme pour une « école moyenne unique » du secondaire inférieur (1927 et 1946) comme moyen de « démocratisation des études » et d'une plus grande rationalisation de l'« orientation professionnelle » dans le cadre de la fin de l'école obligatoire ont, malgré leurs échecs répétés, généré successivement des mesures favorables à l'enseignement secondaire (bourses, gratuité). Avec la progressive massification de l'enseignement secondaire inférieur<sup>40</sup>, ils constituent les principaux facteurs qui expliquent cette inversion de tendance de la répartition des ressources financières disponibles au profit de cet ordre d'enseignement.

Pour autant, ce phénomène demeure largement ignoré des contemporains car les dépenses d'exploitation de l'enseignement enfantin et primaire continuent à rester supérieures en valeur réelle (en tenant compte de l'inflation) à celui de l'enseignement secondaire et professionnel jusqu'en 1960. Elles progressent même jusqu'en 1935. Ce n'est qu'après cette date que l'écart se réduit continuellement (Figure 4) et que la tendance se renverse définitivement en faveur de l'enseignement secondaire. Cela explique sans nul doute pourquoi la forte baisse générale des dépenses consenties pour l'Instruction publique de la décennie 1935-1945 l'affecte de manière sensiblement moins forte. Ensuite, l'écart ne fait que se réduire bien que, à partir des années 1950, arrivent dans l'enseignement enfantin et primaire des classes d'âge plus nombreuses issues de la forte reprise démographique qui débute dès la première moitié des années 1940 et que la moyenne des élèves par classe n'augmente guère (passant de 26 à 28 environ entre 1944 et 1953).

---

<sup>38</sup> Cf. supra parti III, chapitre 9 et 10.

<sup>39</sup> Depuis les années 1970, c'est l'enseignement secondaire supérieur qui focalise les intérêts et qui connaît réformes et mutations, alors qu'avec la création de Hautes Ecoles Spécialisées (HES) à caractère professionnel et les différentes réformes et réaménagement des Universités, cette focalisation tend à se déplacer encore une fois en aval (niveau tertiaire) du système d'enseignement depuis le milieu des années 1990.

<sup>40</sup> Cf. supra partie III.

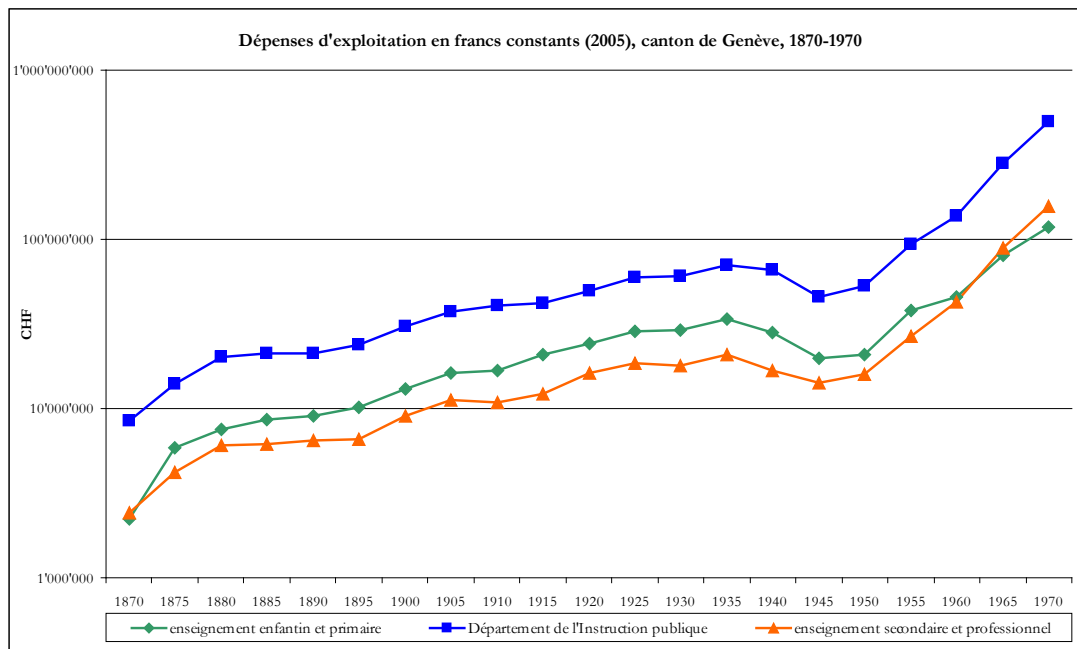


Figure 4

Et si les dépenses d'exploitation de l'enseignement primaire et enfantin progressent encore au même rythme que précédemment entre 1930 et 1935, elles ne le doivent qu'à l'effet « mécanique » de la prolongation de la scolarité obligatoire à plein temps d'une année en 1933 (de quatorze à quinze ans révolus) et à la création des classes de 8<sup>e</sup> primaire. Cela renchérit les coûts et stabilise les effectifs (-0,8%) en cette période de recul démographique<sup>41</sup>. Quant à la progression antérieure qui a lieu sur la période 1910-1920, elle s'explique, d'une part, par la première prolongation d'une année de la scolarité obligatoire à plein temps en 1911 et, d'autre part, par la dernière phase de la poussée démographique d'avant 1914 qui nécessite alors un important recrutement d'enseignants primaires. Du coup, ces mêmes institutrices et instituteurs se trouvent au milieu des années 1920 en nombre « surnuméraire » avec l'arrivée des volées d'élèves issues des classes d'âge creuses nées pendant la Première Guerre mondiale. Il en découle néanmoins un résultat positif pour l'encadrement moyen des élèves de l'école primaire : la moyenne d'élèves par classe chute sans discontinuer entre 1910 et 1925 passant de 30 à moins de 23, soit une diminution de l'ordre de 25% environ, et cela en dépit des mesures pour réduire puis limiter l'effectif global du corps enseignant primaire (mise à la retraite, démission « forcée » des femmes de fonctionnaire et fermeture du recrutement)<sup>42</sup>.

A partir de la seconde moitié des années 1950, on observe qu'une nouvelle tendance commence à poindre quant à la répartition des ressources financières au sein du système d'enseignement. En effet, la part de l'enseignement enfantin et primaire

<sup>41</sup> En 1930, la population par classe d'âge de cinq ans se répartit de la manière suivante pour les mineurs de 0 à 14 ans : 0-4 ans, 8'080 individus ; 5-9 ans, 9'138 individus ; 10-14 ans, 8'430 individus (Paul Bairoch et Jean-Paul Bovée (avec la coll. de Jean Batou), *Annuaire rétrospectif de Genève*, vol. I : *Statistiques économiques et sociales pour la période 1815-1914*, Université de Genève, 1986, p. 26).

<sup>42</sup> La politique du recrutement du DIP durant ces années de crise et de personnel enseignant trop nombreux obéit presque exclusivement à une logique de gestion des stocks et non des flux. Cette même logique est également à l'œuvre au moment de la grave pénurie de personnel des années 1950-1960 (cf. supra partie IV, chapitre 15).

cumulée avec celle de l'enseignement secondaire et professionnel régresse sans discontinuité entre 1955 et 1970 passant de 68% à 55 % environ. Jusque-là, elles avaient toujours représenté environ 70-80% des dépenses d'exploitation depuis l'instauration légale de l'obligation scolaire en 1872 (Figure 5). Ce recul ne signifie pas que l'on consacre moins d'argent à ces deux ordres d'enseignement. Au contraire, les dépenses augmentent comme jamais, mais proportionnellement les enseignements primaire et secondaire ne bénéficient que partiellement de l'accroissement des ressources financières disponibles qui a lieu à cette époque. En effet, ces dernières sont maintenant dirigées vers d'autres secteurs du système d'enseignement. Cela s'explique d'abord par l'augmentation du personnel administratif, par la création et le développement des services (d'ordre scientifique, didactique ou médico-social) qui ne participent pas directement à l'enseignement et, ensuite, par l'effort fait en faveur de l'enseignement supérieur. La part de l'Université dans les dépenses totales du DIP passe ainsi de 12 à 19% entre 1960 et 1970. Un accroissement significatif mais qui reste largement inférieur à celui du nombre d'étudiants qui triple dans la même décennie<sup>43</sup>.

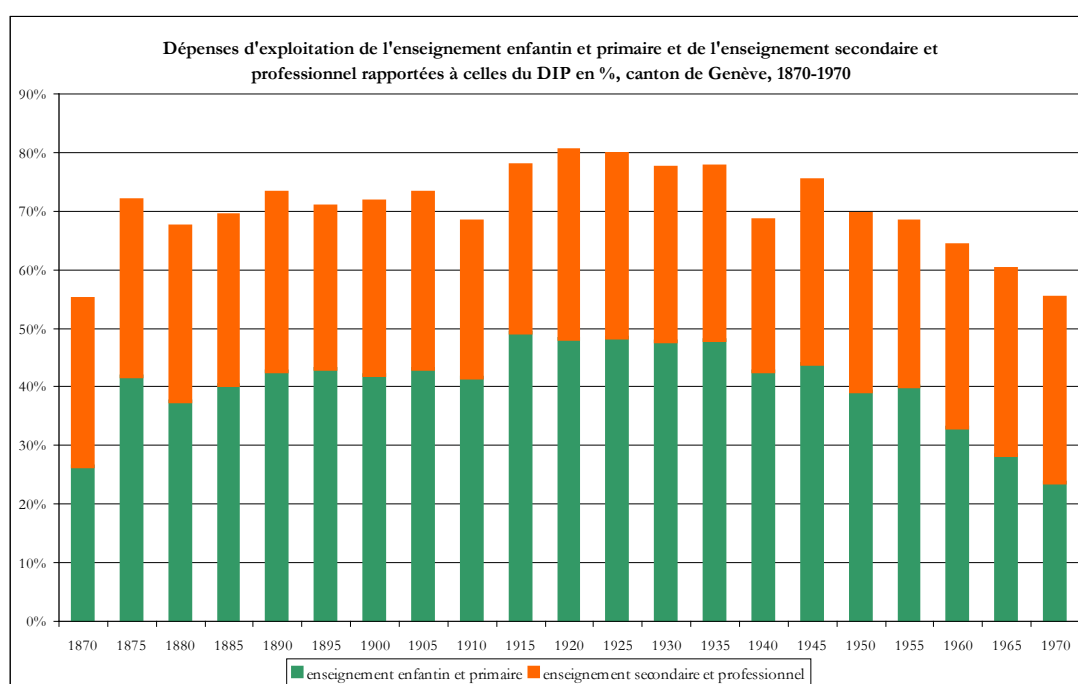


Figure 5

<sup>43</sup> Cet effort financier envers l'Université est rendu nécessaire par la croissance rapide du nombre des étudiants, notamment de ceux ayant fait leurs études secondaires dans le canton. Entre 1960 et 1970, le nombre total d'étudiants universitaires passe de 3'488 à 6'111, soit une augmentation de 75%. Si on ne peut guère encore parler de massification de l'Université, on observe que, dans cette même décennie, la provenance des étudiants change radicalement. En effet, les étrangers sont encore largement majoritaires parmi les étudiants (2'005 contre 1'483) en 1960. En 1970, ils ne sont plus qu'une minorité (1'835 contre 4'276). Il s'agit là d'une très profonde modification de l'aire de recrutement des étudiants. A ce titre, on constate qu'elle bénéficie en premier lieu aux Genevois dont le nombre quadruple (de 623 à 2'496). Ils deviennent alors majoritaires dans leur université, tandis que les Confédérés ne font que doubler leur représentation et que celle des étrangers recule (-8,5%) (les données utilisées qui servent à ces calculs sont tirées de Marco Marcacci, *Histoire de l'Université de Genève, 1559-1986*, Université de Genève, 1987, p. 253). Une telle augmentation du nombre d'étudiants genevois est imputable à l'arrivée des classes d'âge nombreuses nées dans les années 1940, mais également et sans aucun doute aux premiers effets de la massification de l'enseignement secondaire et de l'allongement croissant de la durée moyenne de scolarisation dans le canton.

S'agissant des enseignements primaires et secondaires, l'évolution des dépenses d'exploitation est évidemment largement tributaire du nombre des élèves et de leur distribution entre ordres d'enseignement. La taille et les variations d'effectifs dépendent de trois facteurs principaux : la démographie, la politique scolaire (i.e. offre scolaire) et la « demande » scolaire. Comme l'enseignement primaire et infantin appartient presque entièrement à la scolarité obligatoire, l'évolution de la démographie y explique pour beaucoup les fluctuations du nombre des élèves. Du fait de l'obligation scolaire, il existe un lien quasi « mécanique », mais décalé de quelques années, entre la courbe des naissances et celle des élèves<sup>44</sup>. Ainsi, l'influence des variations démographiques se répercute clairement sur l'évolution des effectifs, décomposant le siècle en trois périodes : entre 1870 et 1915, une hausse assez régulière, suivie, entre 1915 et 1945, d'un recul net que prolonge une stagnation, et, enfin, une nouvelle hausse assez rapide dès le lendemain de la Seconde Guerre mondiale jusqu'aux années 1970. En revanche, l'explication démographique ne vaut que partiellement dans le cas de l'enseignement secondaire et professionnel. Parce que, pour l'essentiel, il n'appartient pas à la scolarité obligatoire et qu'il reste longtemps payant, sa fréquentation est beaucoup plus dépendante de la politique scolaire et de la « demande » sociale en matière scolaire. Or, le fait saillant quant aux effectifs est la très forte progression quantitative des élèves présents dans les écoles secondaires et professionnelles entre 1900 et 1920. Cette progression des effectifs aux cours de ces vingt années dépasse de beaucoup la hausse démographique telle qu'on l'observe pour l'enseignement infantin et primaire. Cela est d'autant plus remarquable qu'ensuite l'écart demeure à peu près stable jusqu'aux années 1950, moment où, il se réduit à nouveau en faveur de l'enseignement secondaire. Dans la mesure où l'enseignement secondaire inférieur n'entame sa massification qu'au seuil des années 1930<sup>45</sup>, la progression du nombre des élèves présents dans l'enseignement secondaire et professionnel ne peut donc qu'être le fait de l'accroissement de la fréquentation des écoles professionnelles (Figure 6).

---

<sup>44</sup> Sauf en cas de brusque remontée de la mortalité infantile pour cause de guerre et/ou d'épidémie. A ce titre, Genève est touchée par l'épidémie mondiale de grippe « espagnole » peu après la Première Guerre mondiale. En touchant la Suisse, la grippe cause une forte mortalité, principalement chez les 20-49 ans, en quelques mois seulement. En effet, plus de 50% de la population est contaminée entre fin 1918 et le début 1919 causant de graves perturbations socioéconomiques mais aussi la fermeture temporaire d'écoles primaires et secondaires. Une surmortalité importante affecte alors les hommes et les adolescents. Elle peut s'expliquer pour partie par la promiscuité des conditions de vie sous les drapeaux en ce temps de mobilisation (C. E. Ammon, « L'épidémie de grippe espagnole de 1918 à Genève, Suisse », *Eurosurveillance*, vol. 7 – n° 12, décembre 2002, pp. 190-192). Cependant, l'impact démographique de l'épidémie reste incertain. Dans le cas de Genève, on peut raisonnablement estimer qu'elle a accentué la baisse démographique générale.

<sup>45</sup> Cf. supra partie III.

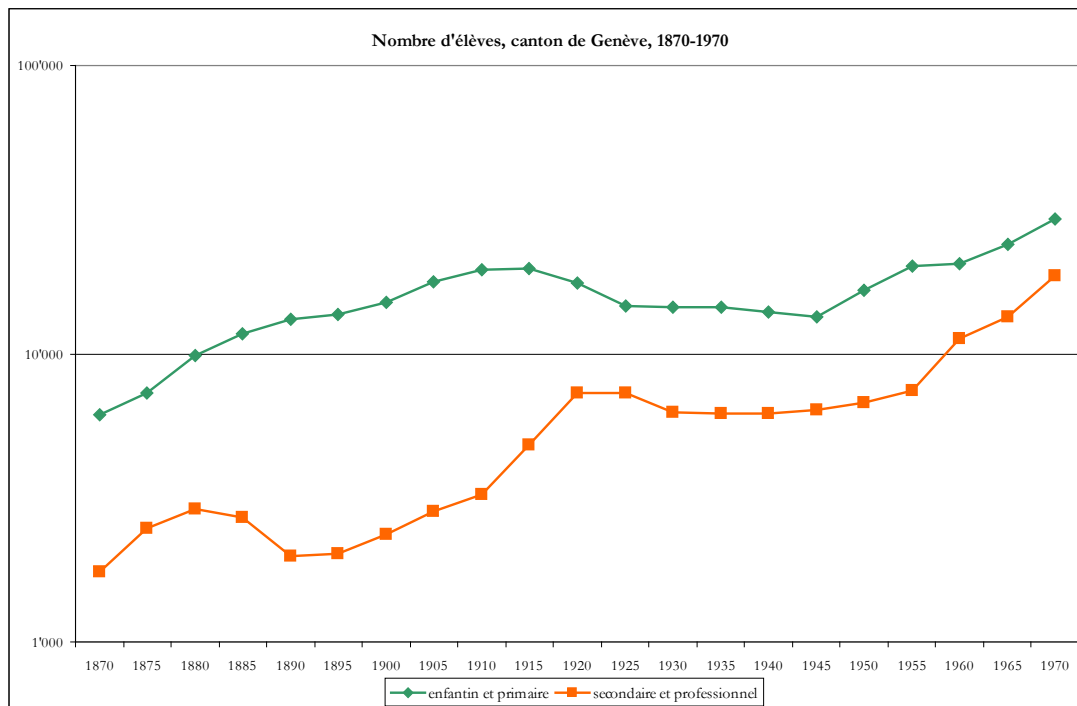


Figure 6

Cette hausse de la fréquentation des écoles professionnelles se confirme si on se réfère à l'évolution des effectifs de l'Ecole des arts et métiers, principale école de formation professionnelle d'ouvriers qualifiés et de techniciens du canton. Force est de constater la rapide progression du nombre des élèves jusqu'au lendemain de la Première Guerre mondiale (Figure 7). Cependant, ce constat n'est valable qu'à partir de 1905 car, pour les années précédentes, une partie des sections réunies en 1909 dans l'Ecole des arts et métiers sont encore des écoles distinctes, principalement aux mains de la commune de la Ville de Genève qui les a fondées et les gère<sup>46</sup>. Il n'empêche, le rythme de la croissance des effectifs dans le premier quart du XX<sup>e</sup> siècle est soutenu puisqu'ils doublent en vingt ans<sup>47</sup>. Sans conteste, la diversification de l'offre scolaire orientée vers la formation d'une main-d'œuvre industrielle, dans un premier temps, et commerciale, dans un second temps, provoque une recrudescence de la fréquentation à plein temps ou à temps partiel des écoles secondaires professionnelles. Dans le cas de l'enseignement professionnel de type commercial, quoique différée chronologiquement, l'augmentation est encore plus spectaculaire puisque, entre 1920 et 1940, les effectifs de l'Ecole supérieure de commerce quadruplent. Ils passent de moins de 200 élèves à plus

<sup>46</sup> La dernière de ces écoles cédées par la Ville de Genève est celle de mécanique en 1902. Seule l'Ecole supérieure de commerce reste relativement longtemps en mains municipales puisque ce n'est qu'en 1917, trente ans après sa fondation (1888), qu'elle revient à l'Etat cantonal.

<sup>47</sup> En revanche, l'évolution des effectifs entre 1870 et 1890 est moins claire. Il semble que la disparition du Collège commercial et industriel et de l'Ecole industrielle entre 1885 et 1890 ait raréfié les élèves potentiels dans un premier temps. En effet, le report de ces mêmes élèves vers les deux nouvelles écoles fondées alors que sont l'Ecole professionnelle et l'Ecole des arts industriels, devant l'Ecole des arts et métiers en 1909, ne s'est visiblement pas fait dans la décennie suivante. Pourtant, les deux écoles sont supprimées au titre qu'elles n'accordent pas assez de place aux enseignements des sciences. Fruit de la nouvelle loi sur l'Instruction publique de 1886, les deux nouvelles écoles sont créées pour renouveler l'enseignement professionnel technique en faisant une large place aux sciences et aux techniques vues comme nécessaires pour former une main-d'œuvre qualifiée et moderne dans un canton engagé dans la seconde révolution industrielle.

de 800, alors que la conjoncture démographique reste stable, voire négative<sup>48</sup>. On peut en conclure que ces écoles répondent à de réels besoins (i.e. demandes) économiques<sup>49</sup>. Inversement, l'augmentation forte et rapide des effectifs globaux de l'enseignement secondaire et professionnel qui se manifeste dès le milieu des années 1950 est d'abord le fruit de la massification de l'enseignement secondaire généraliste conjugué avec la forte poussée démographique de l'après-guerre (Figure 6)<sup>50</sup>.

Ainsi, le fait saillant de ces cinquante premières années est que le rapport des effectifs entre l'enseignement enfantin et primaire et l'enseignement secondaire et professionnel passe de 1 à 6 à 1 à 2 environ en moins de deux générations (1890-1925). Pareille évolution a un lien direct avec les transformations qui affectent la structure socioéconomique du canton sous l'effet de la seconde industrialisation, mais sans que nous puissions en détailler ici les modalités et les corrélations spécifiques pour le cas genevois<sup>51</sup>. Quoi qu'il en soit, l'accroissement du taux de fréquentation de l'enseignement secondaire professionnel à plein temps et à temps partiel ne peut qu'avoir une interdépendance forte avec l'évolution de l'économie et celle, corrélée, du marché du travail. La multiplication par deux du taux d'individus nés à Genève déclarant avoir réussi un apprentissage professionnel au titre de la plus haute formation achevée entre 1905 et 1930 (de 15 à 29% environ)<sup>52</sup> renforce cette tendance d'un allongement de la scolarisation à caractère professionnel. Cependant, l'apprentissage en entreprise avec quelques heures de cours reste dominant et souvent faiblement qualifiant, les écoles professionnelles n'étant vouées pour leur part qu'à la formation de l'élite très qualifiée

---

<sup>48</sup> La premier décollage de la croissance des effectifs entre 1925 et 1930 est essentiellement causé par le transfert des classes de la section commerciale de l'Ecole professionnelle et ménagère (filles) et de celles de la section postale de l'Ecole professionnelle (garçons), qui forment à partir de 1926 la Division apprentissage de l'Ecole supérieure de commerce (cf. *Du passé à l'avenir... Le livre du 100e anniversaire de l'Ecole supérieure de commerce de Genève*, Genève, Slatkine, 1988, pp. 31-34).

<sup>49</sup> Bien qu'en l'état des données et des analyses partielles à disposition, la corrélation soit un peu hasardeuse, cette hausse rapide de la fréquentation des écoles secondaires professionnelles participe sans doute de l'amélioration de la qualification de la main-d'œuvre locale puisqu'en 1941 près de 50% des ouvriers (hommes) du canton se déclarent « qualifiés » lors du recensement fédéral (cf. Service cantonal de statistique, *Recensement fédéraux de la population de 1850 à 1980. Rétrospective statistique*, études et documents, n° 10, Département de l'Economie publique, Genève, 1987, p. 114).

<sup>50</sup> Comme à la même époque, le manque de main-d'œuvre qualifiée se fait à nouveau sentir, les exigences et la part scolaire de l'apprentissage en entreprise sont renforcées. L'autonomisation de l'Ecole complémentaire professionnelle par son détachement de l'Ecole des arts et métiers en 1957 (*MGC*, 12 janvier 1957, p. 72) organise un système dual d'apprentissage renforcé qui articule de manière cohérente l'école et l'entreprise. Votée par le Grand Conseil genevois après dix ans d'efforts et de négociations entre patrons, syndicats, écoles et politiques (*MGC*, 3 juillet 1959, p. 1280), la loi cantonale sur la formation professionnelle de 1959 rend cet enseignement obligatoire pour tout apprentissage dual existant dans l'ensemble des métiers. Cette autonomisation mais aussi extension de l'enseignement complémentaire professionnel procèdent de la volonté de répondre aux nouvelles exigences de qualification de la main-d'œuvre pour laquelle les contemporains constatent que, « d'année en année », la dimension scolaire de l'apprentissage « devient plus importante au fur et à mesure qu'augmentent les exigences théoriques des professions » (*MGC*, 3 juillet 1959, p. 1231). Une transformation qui s'opère au niveau national et qui est sanctionné par la seconde loi fédérale sur la formation professionnelle de 1963. Il faut cependant attendre 1974 pour que les maîtres d'apprentissage en entreprise soient légalement astreints à suivre des cours de formation (Jean-Pierre Tabin, *Formation professionnelle en Suisse. Histoire et actualité*, Lausanne, Réalités sociales, 1989, pp. 111-118).

<sup>51</sup> En effet, une telle analyse excéderait de beaucoup l'objet et les limites de la présente recherche.

<sup>52</sup> Pour la même période et les mêmes générations nées à Genève, la proportion de ceux qui ont fréquenté une haute école professionnelle ou une école technique supérieure passe de 6% à 12 % (cf. infra chapitre 22).



de la main-d'œuvre selon le modèle des *Realschulen* allemandes<sup>53</sup>. Cette interdépendance est encore confirmée par la remarquable stabilité de l'écart entre le nombre des élèves de l'enseignement primaire et enfantin et de l'enseignement secondaire et professionnel qui, en dépit d'une petite baisse vers 1930, montre bien qu'il s'agit d'un effet structurel qui ne peut donc s'expliquer par les seules variations de la démographie locale (immigration comprise).

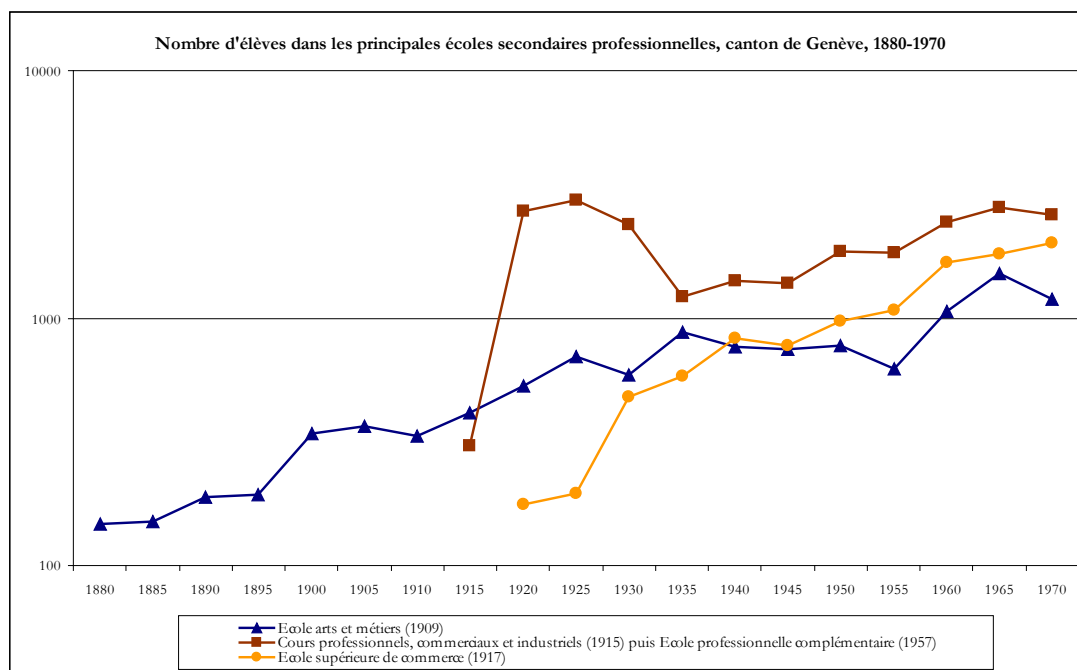


Figure 7

En fait, cette longue croissance de la fréquentation pendant trois décennies est le résultat du développement d'une offre scolaire nouvelle et massive qui structure l'enseignement secondaire dans son ensemble par la création d'écoles secondaires professionnelles ou préprofessionnelles au tournant du XX<sup>e</sup> siècle. Le mouvement commence dès 1876 avec la création de l'École des arts industriels. Il s'amplifie très énergiquement suite au vote de la loi sur l'Instruction publique de 1886 puisque sont créées successivement : l'École professionnelle (1887), l'École supérieure de commerce (1888), l'École d'horticulture (1887), l'École de mécanique (1891), l'École ménagère de Carouge (1894), l'École professionnelle et ménagère des jeunes filles de Genève (1897), l'École des métiers des professions des bâtiments (1898) et le Technicum (1901). L'initiative et la part prise par les autorités communales de la Ville de Genève dans ce qui peut être considéré comme un véritable élan montre que ce sont bien les problèmes économiques locaux qui les motivent. Parmi ceux-ci, la pénurie d'une main-d'œuvre

<sup>53</sup> « C'est le système de l'apprentissage en atelier, combiné avec un enseignement professionnel théorique à l'école, qui est adopté à Genève comme en Suisse ». Il est doublé d'écoles professionnelles à plein temps chargées de former l'élite ouvrière pour des tâches très spécialisées et pour l'encadrement des ouvriers (Liliane Fazan, *La politique de l'apprentissage à Genève, de 1892 à 1930 (de la première loi genevoise à la première loi fédérale sur la formation professionnelle)*, mémoire de licence en histoire économique et sociale, Université de Genève, 1981, p. 78). Ce modèle d'organisation de l'enseignement professionnel et de l'apprentissage en vue d'une formation différenciée de la main-d'œuvre est également prégnant en France entre 1890 et 1940 (cf. Vincent Troger, « Du modèle allemand à la scolarisation à plein temps des apprentissages : le tournant des années 1940-1950 », *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, 40-3, juillet-septembre 1993, pp. 490-502).

qualifiée focalise toutes les attentions et toutes les énergies des acteurs politiques et économiques<sup>54</sup> parce qu'elle est comprise comme compromettant les potentialités d'expansion économique. Le fait que le développement d'écoles professionnelles ne concerne que les secteurs économiques de pointe (la métallurgie, le bâtiment, l'électricité, le génie civil et, dans un moindre mesure et de manière différée, le commerce) est révélateur de la transformation structurelle du besoin de main-d'œuvre qualifiée et du caractère contingent de la réponse qui lui est donnée par les autorités politiques souvent d'ordre municipal. Pour autant, les autorités politiques cantonales ne sont pas en reste. Ainsi, la création d'écoles secondaires cantonales orientées vers les enseignements techniques, professionnels et scientifiques participe de la même volonté de répondre à cette pénurie par un vigoureux accroissement de la formation professionnelle. En outre, l'introduction des travaux manuels à l'école primaire qui se veut alors une initiation au travail manuel constitue la première réponse scolaire au problème de la formation de la main-d'œuvre<sup>55</sup>. En effet, les radicaux au pouvoir sont très soucieux du développement économique du canton<sup>56</sup>, gage de progrès et de stabilité sociopolitique<sup>57</sup> alors que le mouvement ouvrier se structure et s'agite en cette fin de XIX<sup>e</sup> siècle<sup>58</sup>. En ce sens, les préoccupations économiques rejoignent celles, plus générales et d'ordre social, des élites en faveur du développement de la formation professionnelle à plein temps et à temps partiel. De leur point de vue, l'allongement général de la scolarisation constitue un moyen pour parachever l'œuvre de « civilisation » des masses dans une finalité de « pacification » (i.e. docilité) sociale que l'école « populaire » (i.e. primaire) entreprend auprès des enfants des classes populaires dès l'âge de 7 ans<sup>59</sup>.

Le problème du manque de main-d'œuvre qualifiée n'est pas propre au canton de Genève. Il affecte l'ensemble de la Suisse à cette époque. Il est la conséquence, d'une part, du processus d'industrialisation qui entraîne un accroissement de la division du travail et une plus grande technicité des outils de travail (i.e. machines) et, d'autre part,

---

<sup>54</sup> La majorité d'entre eux reconnaissent que « l'apprentissage en école est préférable à celui en atelier, pour l'intérêt de l'apprenti comme de l'économie générale » (Liliane Fazan, *La politique de l'apprentissage à Genève, de 1892 à 1930 (de la première loi genevoise à la première loi fédérale sur la formation professionnelle)*, mémoire de licence en histoire économique et sociale, Université de Genève, 1981, p. 77)

<sup>55</sup> Cf. Charles Magnin, « Du travail manuel dans l'instruction obligatoire et dans la société : hier, aujourd'hui, demain. Considérations historiques et prospectives à partir du cas de Genève entre 1870 et 2005 », in Clairette Davaud (éd.), *De la couture à la culture*, Genève, CRPP, 1996, pp. 26-27.

<sup>56</sup> « A Genève, on croyait fermement en ce temps aux vertus d'une bonne formation professionnelle. Les radicaux alors au pouvoir pensaient qu'il fallait adapter la jeunesse du Canton aux nécessités de l'industrialisation. L'introduction des machines dans toutes les professions exigeait des ingénieurs, des chefs d'atelier et des ouvriers capables de comprendre la technique moderne, afin de lutter plus efficacement contre la concurrence étrangère. La prospérité et le bien-être général étaient à ce prix. C'était l'Etat qui devait se charger de la formation des générations nouvelles, l'entreprise privée étant trop occupée à satisfaire la demande des consommateurs pour instruire au mieux les futurs travailleurs. Lui seul pouvait fonder des écoles d'apprentissage à plein temps, où tout serait organisé en vue de l'intérêt de l'apprenti, à l'image de ce qui se faisait de plus en plus à l'étranger. Lui seul était en mesure d'intervenir dans le domaine scolaire pour préparer très tôt les enfants à leur future vie professionnelle. Sur ce point radicaux et démocrates étaient d'accord ; ces derniers étant surtout contents de voir l'Etat intervenir dans le domaine de l'éducation [scolaire] plutôt que dans le secteur de l'économie privée » (Philippe Barras, *L'Ecole professionnelle et ménagère des jeunes filles de Genève (1897-1927). Histoire d'une institution*, Genève, Société d'histoire et d'archéologie de Genève, 1994, pp. 17-18).

<sup>57</sup> Cf. François Ruchon, *Histoire politique de Genève*, tome 2, Genève, A. Jullien, 1953, p. 407.

<sup>58</sup> Cf. Marc Vuilleumier, « Le syndicalisme révolutionnaire en Suisse romande », *Recherche historique*, 1975, pp. 43-73.

<sup>59</sup> Cf. supra partie II. Cf. également, Jean-Pierre Tabin, *Formation professionnelle en Suisse. Histoire et actualité*, Lausanne, Réalités sociales, 1989, p. 30.

de la crise économique de 1873-1895, qui avive la concurrence internationale pour les produits manufacturés et qui, du même coup, met en lumière par comparaison la moindre qualité de la production nationale. Tous les milieux économiques concernés (les patrons, les associations professionnelles et même des particuliers) jusqu'aux plus hautes instances politiques du pays (Conseil fédéral et Assemblée fédérale) conviennent que la formation professionnelle traditionnelle se révèle inadaptée aux mutations du système de production et qu'il en découle une « crise de l'apprentissage »<sup>60</sup>. Cependant, cette « crise » est d'abord le produit de sa longue dégénérescence au cours du XIX<sup>e</sup> siècle, dans une période où l'industrialisation se nourrit alors principalement d'une main-d'œuvre peu qualifiée<sup>61</sup>. Dès 1884, la Confédération apporte son soutien financier régulier à une restructuration et à une extension de la formation professionnelle. Mais, l'initiative et la réalisation sont laissées au libre arbitre des cantons et des communes. L'incitation financière délibérée constitue ainsi la politique fédérale en matière de formation professionnelle. Pour la majorité des politiques et des milieux économiques, elle présente le double avantage de respecter le fédéralisme et d'offrir la souplesse nécessaire d'adaptation aux besoins à la fois nationaux et locaux de l'industrie et de l'artisanat qui, pour des raisons diamétralement opposées<sup>62</sup>, se rejoignent alors dans leur demande d'un développement de la formation professionnelle<sup>63</sup>. Bénéficiant d'emblée de cette manne financière, les nouvelles écoles secondaires professionnelles ou préprofessionnelles suscitent puis encadrent une élévation rapide du taux de scolarisation à plein temps ou à temps partiel à des fins de formation professionnelle à Genève. En effet, l'augmentation graduelle de la fréquentation entre 1890 et 1920 atteste par elle-même de l'adaptation réussie de la formation professionnelle aux nouvelles modalités techniques et sociales du système de production économique dans sa spécificité locale<sup>64</sup> avec, pour résultante, la formation en quantité suffisante d'une main-

---

<sup>60</sup> En 1882-1883, le Conseil fédéral lance une grande enquête dite « industrielle » qui met rudement « en évidence la nécessité d'une réforme de l'apprentissage ». Une demande qui émane pour beaucoup des milieux professionnels et économiques (Jean-Pierre Tabin, *Formation professionnelle en Suisse. Histoire et actualité*, Lausanne, Réalités sociales, 1989, p. 31).

<sup>61</sup> En effet, « l'industrialisation provoque une profonde transformation des conditions d'apprentissage. C'est le passage du travail à la main au travail à la machine, du métier à la petite et grande industrie. Ce bouleversement du mode de production introduit la division du travail dont la conséquence est la déqualification des travailleurs. La durée consacrée à l'apprentissage est révélatrice de cette déqualification : il faut moins de temps pour former un ouvrier destiné à un travail répétitif qu'un artisan qui connaît toutes les parties de son métier. Dans les fabriques, le travail est appris en quelques jours, voir en quelques semaines : il s'agit d'un enseignement [i.e. formation]"sur le tas" » (Liliane Fazan, *La politique de l'apprentissage à Genève, de 1892 à 1930 (de la première loi genevoise à la première loi fédérale sur la formation professionnelle)*, mémoire de licence en histoire économique et sociale, Université de Genève, 1981, p. 27)

<sup>62</sup> Les milieux de l'artisanat, représentés par l'Union suisse des arts et métiers (USAM), visent d'abord la formation d'une main-d'œuvre très qualifiée, sorte d'aristocratie, avec une certification légale, afin de protéger son secteur de la concurrence (cf. Muriel Surdez, *Diplômes et nation. La constitution d'un espace suisse des professions avocate et artisanales (1880-1930)*, Berne, Peter Lang, 2005, pp. 83-87), alors que le Vorort, organisation patronale regroupant les industriels, réclame plutôt une main-d'œuvre un peu mieux qualifiée (i.e. spécialisée) (Jean-Pierre Tabin, *Formation professionnelle en Suisse. Histoire et actualité*, Lausanne, Réalités sociales, 1989, pp. 32-33).

<sup>63</sup> Jean-Pierre Tabin, *Formation professionnelle en Suisse. Histoire et actualité*, Lausanne, Réalités sociales, 1989, pp. 29-30, 35-36.

<sup>64</sup> Malgré des conclusions quelque peu disparates selon les régions et les populations, l'analyse statistique de Bruce Fuller pour le cas des États-Unis montre également que la période 1890-1920 voit une nette progression de la scolarisation des 14-19 ans en rapport avec la transformation locale des structures socioéconomiques sous le coup de la seconde industrialisation (« Youth Job Structure and School Enrollment, 1890-1920 », *Sociology of Education*, vol. 53, juillet 1983, pp. 145-156).

d'œuvre convenablement qualifiée<sup>65</sup>. Autrement dit, le système d'enseignement genevois est déjà devenu, et commence à être compris comme tel, « un instrument indispensable pour former le type de compétences que requièrent aussi bien les conditions techniques que l'organisation sociale de la production »<sup>66</sup>.

En 1915, l'ouverture des Cours professionnels, commerciaux et industriels, est le premier jalon d'une scolarisation systématique de la formation professionnelle car tous les adolescents de quatorze à seize ans ayant quitté la scolarité à plein temps sont astreints à les suivre, qu'ils soient en apprentissage (« commercial » ou « industriel ») ou « au service d'autrui ou de leurs parents sans apprendre un métier déterminé »<sup>67</sup>. Les Cours dispensent un enseignement théorique de type scolaire à temps partiel (de 5 à 12 heures par semaine). Mais leur mise en place est lente à se concrétiser puisqu'il se passe quatre ans entre le vote de la loi et leur ouverture (1911-1915). Cette relative lenteur et cette tardive création montrent bien les réticences et la moindre urgence économique à la généralisation d'une meilleure formation professionnelle de la main-d'œuvre. A partir de cette date et jusqu'aux années 1950, la formation professionnelle se divise en trois filières hiérarchisées à Genève : les écoles professionnelles à plein temps, qui forment une main-d'œuvre qualifiée, voire très qualifiée ; les cours à temps partiels de ces mêmes écoles (enseignement complémentaire professionnel), qui sont articulés avec des apprentissages en entreprise d'un niveau assez élevé ; enfin les Cours professionnels, qui

---

<sup>65</sup> Fritz Ringer émet un doute sur cette corrélation et ses effets sur le développement économique en Europe occidentale. Il tend à considérer d'abord cette corrélation comme le produit de discours : « La situation se transforma avec la grande période industrielle : l'histoire de l'enseignement secondaire et supérieur en Europe aborda alors une nouvelle phase, entre les années 1860-1870 et les années 1920-1930. Les taux de scolarisation grimperent régulièrement au cours de cette période et une grande part de la hausse concerna des établissements et des programmes "modernes", moins prestigieux que les écoles secondaires classiques et les universités traditionnelles. Que ce fût au niveau primaire supérieur, au niveau secondaire ou au-delà, ces programmes et établissements moins prestigieux se spécialisèrent surtout dans les études "modernes", "techniques" ou "appliquées", dont le statut inférieur était généralement lié à leur caractère prétendument pratique. Rien ne prouve que ces nouveaux cursus aient apporté une contribution au développement économique de la période, ni que leur création ait répondu à des "besoins" objectifs et précis de l'économie industrielle. Pourtant, nombre de contemporains propagèrent la croyance selon laquelle le commerce et l'industrie allaient profiter d'un accroissement du nombre des ouvriers qualifiés, des techniciens et des professionnels spécialisés de l'industrie, et il est sans doute presque aussi difficile de démontrer qu'ils avaient entièrement tort que de prouver qu'ils avaient entièrement raison » (« La segmentation des systèmes d'enseignement. Les réformes de l'enseignement secondaire français et prussien, 1865-1920 », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 149, septembre 2003, p. 8 et ss.). Une des réponses possibles à cette question serait d'observer le taux d'insertion sur le marché du travail des élèves sortis de ces nouvelles écoles et filières établies dans le but de soutenir le développement économique. Cette observation pourrait aussi être faite par défaut avec l'estimation des risques objectifs de chômage des différentes catégories de salariés en fonction du titre scolaire détenu. Ce qui revient à analyser les modalités de recrutement du système de production. Si le recrutement de personnel n'est jamais « pur » économiquement, parce qu'il est tributaire de considérations culturelles (i.e. idéologiques) et sociales (i.e. réseaux de relations) des acteurs, il ne peut-être totalement ou toujours déconnecté des impératifs du fonctionnement de l'économie, au risque d'en compromettre l'existence même de sa forme du moment. Cela permettrait de distinguer un peu plus clairement la part des fantasmes idéologiques et des « besoins économiques ». Quand Fritz Ringer affirme que les taux de scolarisation augmentent « régulièrement » entre 1860 et 1920, nous ne pouvons qu'être en désaccord avec lui. Au même titre que l'évolution sociale durant cette même période, et plus encore dans les décennies suivantes, jamais l'accroissement de la scolarisation n'a été régulière mais bien plutôt discontinuée avec nombre de ruptures (cf. supra Figure 6 et partie III ; pour le cas de la France au XX<sup>e</sup> siècle, cf. Louis Chauvel, *Le destin des générations. Structures sociales et cohortes en France au XX<sup>e</sup> siècle* (1998), Paris, PUF, 2002, pp. 101-124).

<sup>66</sup> Claude Grignon, *L'ordre des choses. Les fonctions sociales de l'enseignement technique*, Paris, les Editions de Minuit, 1971, p. 276.

<sup>67</sup> Article 98, *Loi sur l'Instruction publique*, Genève, 20 décembre 1913, p. 1117.

constituent un enseignement se divisant en « branches générales », visant d'abord à une consolidation (i.e. révision) du programme primaire (français, arithmétique et allemand), et « spéciales », constituant des bases de savoirs plus ou moins abouties pour une pratique professionnelle. Le fait que les Cours professionnels s'adressent aussi bien aux apprentis déclarés qu'à tous les autres font qu'ils recueillent la majorité des élèves. Pourtant, une évolution significative de la répartition des effectifs entre ces filières commence à se faire jour à partir des années 1930. Alors que les effectifs des Cours professionnels baissent à partir de 1925, corrélativement à la baisse démographique, ceux de l'École des arts et métiers, notamment des cours professionnels à temps partiel, puis de l'École supérieure de commerce augmentent (Figure 7). Pour cette dernière, la brusque augmentation du nombre d'élève entre 1925 et 1930 est due au rattachement des classes commerciales filles de l'ESJF<sup>68</sup> et de l'École professionnelle et ménagère, mais cette tendance se confirme au cours de la décennie suivante.

Une telle modification dans la proportion globale des effectifs entre l'enseignement infantin et primaire et l'enseignement secondaire et professionnel dans les deux premières décennies du XX<sup>e</sup> siècle a logiquement des répercussions importantes sur la répartition des dépenses d'exploitation. A vrai dire, le fort accroissement de la fréquentation des écoles secondaires est impulsé par celle des écoles professionnelles qui appartiennent à l'enseignement post-obligatoire. On constate cependant que l'enseignement secondaire et professionnel n'enregistre pas une augmentation équivalente de ses dépenses d'exploitation entre 1900 et 1925 environ (cf. supra Figure 4). Visiblement, les classes se remplissent continuellement et, surtout, la scolarisation professionnelle à temps partiel (les Cours professionnels) draine de lourds effectifs à partir de 1915 pour un moindre coût. Elle permet une formation professionnelle minimale à bon marché. Cependant, des problèmes d'encadrement et une péjoration relative des conditions d'enseignement et de travail pour les enseignants des écoles professionnelles à plein temps apparaissent avec la croissance des effectifs. Entre 1915 et 1925, la marche graduelle vers une « pléthore » d'élèves commande à moyen terme des mesures de renforcement de la sélection, principalement dans les écoles de l'enseignement secondaire inférieur (École professionnelle et l'École professionnelle et ménagère). Abandonnant peu à peu leur caractère préprofessionnel, ces écoles deviennent la « voie moyenne » du secondaire et les pourvoyeuses des écoles professionnelles (École des arts et métiers et École supérieure de commerce principalement)<sup>69</sup>.

Au contraire, le taux d'encadrement des élèves de l'enseignement infantin et primaire s'améliore très clairement à partir de la Première Guerre mondiale sous l'effet de la baisse des effectifs due à celle de la démographie. Les mesures prises pour réduire la taille du corps enseignant primaire n'arrivent pas à briser l'inertie provoquée par un recrutement récent et massif de jeunes fonctionnaires jusqu'en 1919. Cette situation est exactement l'inverse de celle de la fin des années 1940 où, alors que ce même corps enseignant est âgé, on peine à en recruter dans les classes d'âge creuses nées après la Première Guerre mondiale et qui sont appelées, elles, à encadrer les nouvelles classes

---

<sup>68</sup> Comme le note Philippe Schwed, la création d'une section commerciale à l'ESJF en 1898 répond à la fois à l'encombrement de « la carrière de l'enseignement, la seule offerte aux élèves » avec la section pédagogique, et d'offrir de nouvelles formations aux femmes, « en fonction de l'évolution du marché du travail » (*École des femmes ou femmes savantes ? Chronique de l'école supérieure des jeunes filles de Genève*, Genève, Collège Voltaire – Editions Passé Présent, 1997, pp. 70-71).

<sup>69</sup> Cf. supra partie III, chapitre 9.

d'âge désormais nombreuses<sup>70</sup>. Il en résulte que de manière largement involontaire l'effort (i.e. « choix ») des dépenses d'exploitation est très favorable à l'école primaire durant l'Entre-deux-guerres. Cela met en évidence la corrélation étroite qui existe entre le coût unitaire par élève et les variations du taux d'encadrement, confirmant bien ainsi l'influence prépondérante exercée par ce facteur. C'est aussi pourquoi le coût moyen par élève pour les deux ordres d'enseignement tend à se rapprocher très nettement entre 1910 et 1925 même si l'enseignement secondaire et professionnel reste franchement plus « cher » en valeur réelle (Figure 8).

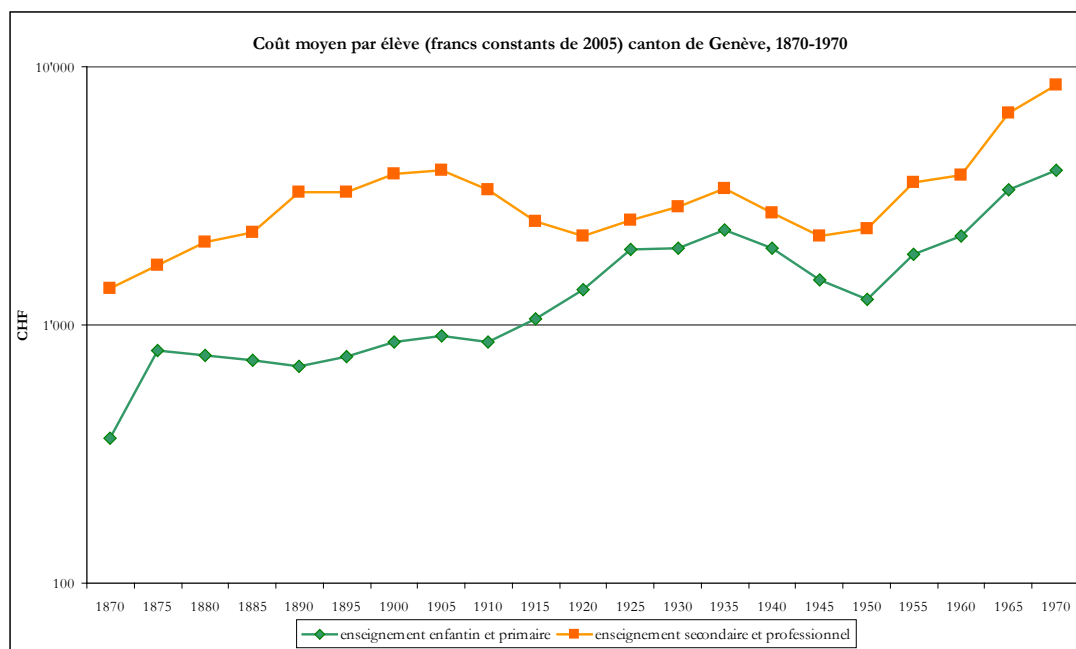


Figure 8

Dans les années 1930, la politique scolaire d'orientation systématique des élèves « normalement doués » vers l'enseignement secondaire inférieur dans les derniers degrés de la scolarité obligatoire<sup>71</sup> permet de maintenir les effectifs des écoles secondaires généralistes et professionnelles à un niveau suffisant en ces temps de « pénurie » succédant à une période de croissance continue. D'une certaine façon, c'est ce qui les « sauve » en ne les rendant pas trop luxueuses en regard des difficultés financières que connaît l'Etat cantonal durant cette période. Ainsi, la faiblesse démographique, combinée avec l'accroissement à la fois des structures et des ressources scolaires (humaines et matérielles) accumulées durant la phase d'expansion de la période précédente (avant 1914) aboutissent à une amélioration évidente des conditions de la scolarisation et à une hausse relative de l'effort financier consenti par la collectivité genevoise pour son système d'enseignement, alors que de manière générale la conjoncture budgétaire est très difficile. Certes, le recours aux réductions des traitements des fonctionnaires dresse un bilan moins avantageux de cette époque parce qu'il est souvent pratiqué (une année sur deux entre 1920 et 1940 en moyenne), mais le mouvement global reste néanmoins très positif en terme de taux d'encadrement. Si les effets d'inertie liés aux structures en place expliquent pour une bonne part cette dynamique, les choix délibérés en matière de politique scolaire par les autorités scolaires

<sup>70</sup> Cf. supra partie IV, chapitres, 16, 17 et 18.

<sup>71</sup> Cf. supra partie III, chapitre 10.

et politiques y participent également. Outre la politique d'orientation des élèves « normalement » et « biens doués » des classes moyennes et populaires à la fin de l'école primaire en direction des écoles formant la fraction basse de l'enseignement secondaire inférieur, la prolongation de la scolarité obligatoire d'une année en 1933 et la politique plutôt généreuse en matière de bourses et d'exemption d'écolages renchérisse encore l'offre éducative et a fortiori ses coûts ordinaires (i.e. dépenses d'exploitation) dans l'Entre-deux-guerres.

Paradoxalement, cette période de crise sociale, politique et économique est donc objectivement propice à une amélioration de la qualité de la scolarisation en termes financiers même si la période de la Seconde Guerre mondiale peut laisser croire que la tendance s'inverse quelque peu. En fait, il n'en est rien. Comme les salaires des différents corps enseignants et autre personnel du DIP représentent au bas mot quatre cinquièmes des dépenses d'exploitation du système d'enseignement, le recul du coût moyen par élève est essentiellement dû à la non-compensation des effets de la forte inflation qui sévit alors<sup>72</sup>. Dans l'ensemble, les conditions de scolarisation ne se détériorent que peu dans cette période de pénurie matérielle et de mobilisation armée<sup>73</sup>. A dire vrai, le taux d'encadrement, principal facteur de ces conditions, ne bouge guère. Ainsi, la moyenne du nombre d'élèves par classe à l'école primaire remonte légèrement de 25 à 27 élèves, mais jamais elle ne retrouve un niveau équivalent à celui d'avant 1914 (30 environ). Certes, la réalité scolaire est souvent différente de ce que nous en dit la moyenne puisque les effectifs varient considérablement selon le type de classe, les degrés et la localisation (communes urbaines ou rurales). Cependant, elle exprime une tendance générale qui affecte l'ensemble des classes et qui réduit d'autant la charge globale de travail des enseignants. Il faut attendre les années 1950 pour que cette moyenne s'élève d'un point sous l'effet d'une vigoureuse croissance démographique avant d'amorcer une nouvelle baisse grâce au recrutement massif d'enseignants, pour la plupart engagés sans les titres requis<sup>74</sup>.

En ce sens, toute une série de facteurs internes et externes au système d'enseignement poussent à une meilleure et à une plus longue scolarisation à cette époque. Ainsi, la prolongation, en 1933, de la scolarité obligatoire à quinze ans révolus, sans possibilité de sortie en cours d'année scolaire procède pour une part de la volonté d'améliorer le niveau d'instruction général en empêchant la sortie de l'école primaire des élèves retardés avant qu'ils aient parcouru l'ensemble du programme, et pour une autre celle de reporter l'entrée des adolescents sur le marché du travail ou de l'apprentissage en période de fort chômage. Parallèlement, la pression exercée par les écoles de l'enseignement secondaire pour que les autorités scolaires orientent systématiquement les élèves sans trop de retard scolaire dans leur direction, avant la fin de la scolarité obligatoire plutôt que de les « laisser » à l'école primaire, de même qu'une première

---

<sup>72</sup> Rappel : les retenues sur les traitements pour cause d'économie budgétaire sont à la fois linéaires (au prorata de la baisse décidée du traitement) et temporaires. Le prélèvement se fait au moment du versement et ne constitue donc pas une diminution des dépenses mais une nouvelle recette extraordinaire. C'est pourquoi, cette donnée n'est pas intégrée dans les différents graphiques pour les années concernées par l'échantillonnage (1925, 1935 et 1940).

<sup>73</sup> En temps de difficultés budgétaires de l'Etat, ce sont les enseignements les moins ordinaires qui sont supprimés à titre d'économies. Par exemple, l'Ecole professionnelle abandonne en 1925 les cours supplémentaires et obligatoires donnés aux élèves de 1<sup>ère</sup> année « trop faibles en arithmétique et en allemand ». En 1935, c'est « l'enseignement supplémentaire et facultatif de gymnastique » du matin qui est supprimé (Marc Juge (doyen du Collège moderne), *Les cinquante premières années du Collège moderne de Genève (anc. Ecole professionnelle)*, Genève, ATAR, 1937, pp. 21-22).

<sup>74</sup> Cf. supra parti IV, chapitre 16 et 17.

diffusion plus large dans la conscience collective qu'une plus longue fréquentation de l'école est une ressource à la fois accessible et potentiellement gage de l'amélioration, même limitée, de la condition sociale disposent également à une meilleure et plus longue scolarisation. Par un effet de convergence, ces facteurs initient et encouragent l'allongement des parcours scolaires qu'induisent le début de la massification de l'enseignement secondaire inférieur, un accroissement de la fréquentation des écoles professionnelles et la montée du niveau scolaire moyen. Trois dynamiques de fond et interdépendantes du système d'enseignement qui s'amplifient et s'accélèrent avec la prospérité économique et les mutations sociales des Trente glorieuses. Ces dynamiques sont alors soutenues par un effort financier sans égal dans le siècle puisque le coût moyen par élève enregistré une progression forte et continue tout au long des vingt dernières années prises en compte ici (1950-1970).

De ce qui précède, on peut conclure que l'effort financier de la collectivité genevoise en faveur de l'éducation scolaire, notamment pour l'enseignement obligatoire comprenant l'école primaire et les écoles du secondaire inférieur, est constant. Les choix délibérés opérés en matière de politique scolaire et de prolongation de la durée de la scolarité obligatoire montrent cet effort. Et cela, en dépit, du fait que la part des dépenses consacrées à l'Instruction publique soit en baisse en proportion des dépenses totales de l'Etat (cf. supra Figure 3). Dans la mesure où ces choix affectent d'abord l'enseignement secondaire et professionnel et qu'ils interviennent tous avant le début de la Deuxième Guerre mondiale, il convient de caractériser et d'évaluer l'effort financier consenti par la collectivité (i.e. Etat cantonal) pour cette partie du système d'enseignement entre 1870 et 1940.

Si l'enseignement secondaire et professionnel coûte proportionnellement davantage que l'enseignement enfantin et primaire, spécialement parce que les salaires du corps enseignant secondaire sont très nettement supérieurs à ceux des enseignants primaires, le coût moyen par élève n'est cependant pas uniforme pour toutes les écoles. Dans cette inégalité des coûts, le haut de l'échelle est clairement occupé par les écoles professionnelles industrielles et techniques réunies dans l'Ecole des arts et métiers (technicum, arts industriels, mécanique, horlogerie, métiers) en 1909. Cette tendance se confirme avec le rattachement de l'Ecole supérieure de commerce à l'Etat (1917) et, plus encore par celui de l'Ecole professionnelle et ménagère (filles) (Figure 9). En effet, cette dernière partage ses classes entre un enseignement secondaire plutôt généraliste (1<sup>ère</sup> et 2<sup>ème</sup> années) et un enseignement clairement professionnel (les sections commerciales et « ateliers » d'apprentissage<sup>75</sup>). Mais dans la mesure où ces élèves féminines, majoritairement issues des classes populaires et moyennes traditionnelles, suivent un enseignement ménager, la dimension pré-professionnelle de l'Ecole s'étend aux classes d'enseignement généraliste. D'ailleurs, l'Ecole professionnelle et ménagère appartient à la Division de l'enseignement professionnel, comme l'Ecole professionnelle (garçons)<sup>76</sup>, jusqu'à son remaniement et à sa centralisation en 1926. Après cette date, elle devient une école secondaire autonome ayant sa propre direction<sup>77</sup>. C'est bien ce caractère pré-professionnel qui fait que le coût moyen par élève demeure légèrement supérieur à celui

---

<sup>75</sup> En 1926, la section commerciale de l'Ecole professionnelle et ménagère est « incorporée à la division d'apprentissage commercial (section des jeunes filles) de l'Ecole supérieure de commerce » (Philippe Barras, *L'Ecole professionnelle et ménagère des jeunes filles de Genève (1897-1927). Histoire d'une institution*, Genève, Société d'Histoire et d'Archéologie de Genève, 1994, p. 68).

<sup>76</sup> Cf. Marc Juge (doyen du Collège moderne), *Les cinquante premières années du Collège moderne de Genève (anc. Ecole professionnelle)*, Genève, ATAR, 1937, p. 15.

<sup>77</sup> Cf. Philippe Barras, *L'Ecole professionnelle et ménagère des jeunes filles de Genève (1897-1927). Histoire d'une institution*, Genève, Société d'Histoire et d'Archéologie de Genève, 1994, pp. 36-73).



d'une élève de l'ESJF<sup>78</sup>, considérée pourtant comme la voie des études supérieures pour les filles<sup>79</sup>, et cela jusqu'au détachement des classes de 2<sup>ème</sup> de préparation à l'apprentissage en 1926<sup>80</sup>. De son côté, dès sa création en 1887, l'Ecole professionnelle (garçons) a une tonalité moins professionnelle que l'Ecole ménagère. Cette tonalité diminue encore par la suite, justifiant ainsi le changement de nom en « Collège moderne » effectué en 1934<sup>81</sup>. En même temps, son enseignement est moins coûteux. Au-delà de cette date, l'Ecole professionnelle et l'Ecole professionnelle et ménagère se muent toujours plus en écoles « secondaires moyennes » servant à l'orientation « professionnelle » puis « scolaire » des élèves après l'école primaire<sup>82</sup>. Cependant, cette évolution affecte davantage la première (garçons) que la seconde (filles). Seuls les Cours professionnels, commerciaux et industriels sont d'un coût nettement inférieur que toutes les autres écoles secondaires et professionnelles du fait qu'ils dispensent uniquement un enseignement à temps partiel.

Cette différence de coût par élève en faveur de l'enseignement professionnel s'explique par l'accroissement des charges spécifiques qu'occasionne un tel enseignement par ses besoins en matériels techniques (i.e. professionnel) et en matières premières. En effet, on observe que la part des salaires dans l'ensemble des dépenses d'exploitation de ces écoles est plus faible que dans toutes les autres. En rapport avec le type de formation professionnelle dispensée (bâtiment, mécanique, technique), l'Ecole des arts et métiers est le cas où cela est le plus flagrant. En 1910, les charges salariales ne représentent guère plus de la moitié des dépenses totales. Le reste relève des frais d'équipement, de consommation énergétique et d'achats de matériaux. C'est d'ailleurs la diminution du poids proportionnel de ces postes qui réduit à moyen terme et de manière plus ou moins heurtée le coût moyen par élève de l'Ecole entre 1910 et 1940 (la part des salaires oscillant entre 65 et 75% des dépenses). Cela montre la corrélation existant entre ces deux facteurs pour l'enseignement professionnel. De manière générale,

---

<sup>78</sup> La création de l'Ecole professionnelle et ménagère des jeunes filles procède en effet de la volonté politique de développer les apprentissages pour les métiers qui recrutent massivement, voire exclusivement, des femmes : l'industrie du vêtement et de la toilette, le commerce, les services domestiques. Dans ces métiers, l'apprentissage privé et sur le tas constituent les seules voies de la formation professionnelle qui peuvent être complétées par les cours du soir organisés par la Ville de Genève pour les apprenties et les ouvrières (Philippe Barras, *L'Ecole professionnelle et ménagère des jeunes filles de Genève (1897-1927). Histoire d'une institution*, Genève, Société d'Histoire et d'Archéologie de Genève, 1994, p. 19).

<sup>79</sup> Encore n'est-ce qu'à partir de 1922, avec la création d'une section « réale » en 1922 (devenu « réale latine » en 1925), à laquelle s'ajoute peu après une section « réale moderne », que l'ESJF devient véritablement voie d'accès à l'Université pour les filles (Philippe Schwed, *Ecole des femmes ou femmes savantes ? Chronique de l'école supérieure des jeunes filles de Genève*, Genève, Collège Voltaire – Editions Passé Présent, 1997, pp. 91-92).

<sup>80</sup> Ainsi, une partie des classes de 2<sup>ème</sup> année transformées en section postale en 1910, devenue plus tard Ecole d'administration, sont rattachées en 1926 à la division d'apprentissage de l'Ecole supérieure de commerce.

<sup>81</sup> L'évolution de la distribution à la fois des heures et des matières d'enseignement montre bien cette évolution. Entre 1887, date de l'ouverture de l'école, et 1933, juste avant qu'elle ne prenne le nom de « Collège moderne », on observe que les branches techniques et manuelles préparant à l'apprentissage et aux écoles professionnelles ont été drastiquement réduites au profit des disciplines scolaires traditionnelles de l'enseignement secondaire. En moins d'un demi-siècle, les heures dévolues à l'enseignement du français sont largement augmentées alors que celles pour les travaux manuels, le dessin et la comptabilité sont réduites de moitié. L'enseignement de l'allemand est renforcé tandis que la « géographie commerciale » des débuts fait place à une « géographie » plus générale (Marc Juge (doyen du Collège moderne), *Les cinquante premières années du Collège moderne de Genève (anc. Ecole professionnelle)*, Genève, ATAR, 1937, pp. 17, 19).

<sup>82</sup> Cf. supra partie III.

la fin des années 1930 voit un net resserrement des différentes courbes du coût par élève de chacune des écoles secondaires généralistes et professionnelles (Figure 9). Il s'agit peut être d'un indice du renforcement de l'enseignement plus scolaire ou « théorique », et donc moins « cher » que l'enseignement « pratique ». Mais, ceci n'est qu'une hypothèse avant d'en savoir plus sur l'enseignement professionnel à Genève.

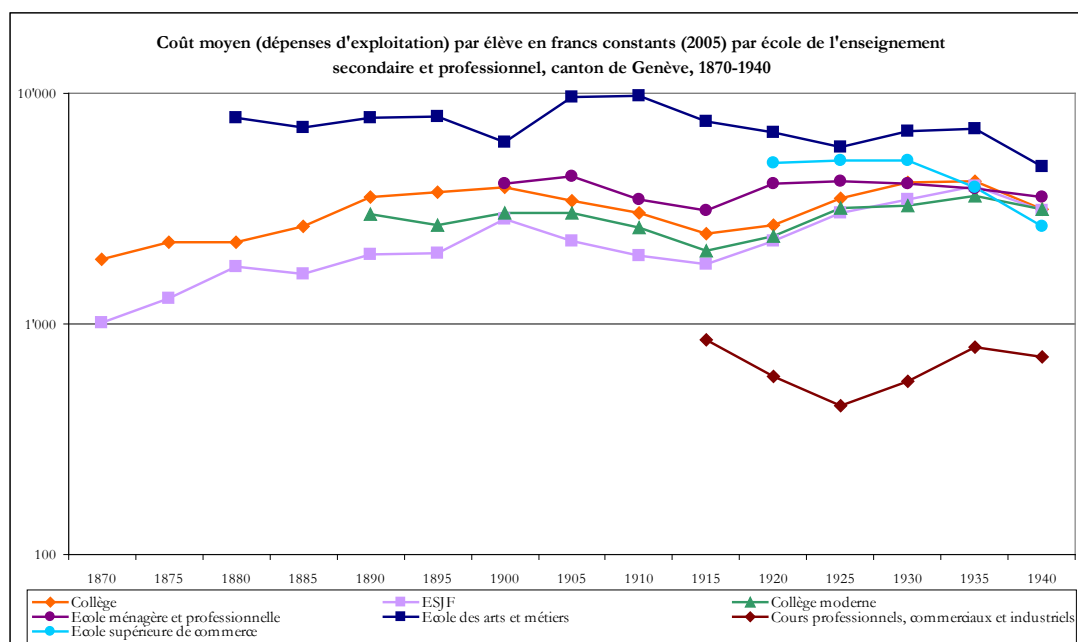


Figure 9

Comme l'enseignement secondaire demeure payant dans son entier jusqu'en 1946 et que l'enseignement professionnel est au bénéfice de l'aide financière de la Confédération depuis la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, l'analyse des seules dépenses d'exploitation ne suffit pas à déterminer précisément l'évolution de l'effort financier fait par l'Etat cantonal en la matière. En effet, la répartition de ces apports financiers extérieurs à l'Etat (i.e. revenus) est susceptible de modifier radicalement l'analyse. A dire vrai, c'est bien ce qui se passe quand on compare le taux de couverture des dépenses d'exploitation avec ces revenus selon les différentes écoles de l'enseignement secondaire généraliste et professionnel (Figure 10). Le premier constat est que, si les écoles professionnelles occasionnent le plus de dépenses en proportion du nombre d'élèves, ce sont aussi celles qui reçoivent et génèrent le plus de revenus extérieurs. Ainsi tous comptes faits, le poids des écoles professionnelles n'est pas si lourd dans les comptes de l'Etat. Les subsides de la Confédération en vue de favoriser la formation professionnelle ont indéniablement agi comme une incitation forte à son développement à partir de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle. Cela d'autant plus que les sommes versées sont importantes<sup>83</sup>. Même l'éphémère section commerciale de l'ESJF a bénéficié de cette aide financière nationale jusqu'en 1926. L'enseignement professionnel en devient ainsi presque « bon marché ». Encore une fois, l'Ecole des arts et métiers nous fournit les informations les plus probantes et continues à ce propos : l'apport financier de la Confédération s'élève en

<sup>83</sup> L'effort financier produit par la Confédération est rapide, élevé et continu : « En 1884, La Confédération octroie 40'000.- fr. à 43 établissements, en 1894, 185 d'entre eux reçoivent 470'000.- fr. et en 1904, on dénombre déjà 318 écoles qui touchent une subvention dépassant le million » (Jean-Pierre Tabin, *Formation professionnelle en Suisse. Histoire et actualité*, Lausanne Réalités sociales, 1989, p. 36).

moyenne à environ 73% des revenus de l'école sur un demi siècle (1890-1940). La différence est complétée par les taxes d'écolages et la vente des produits des élèves. Ce chiffre est d'autant plus considérable qu'il tend à grandir tout au long de la période et que cela représente un taux de couverture moyen des dépenses d'exploitation d'un peu plus d'un tiers à partir de 1890. C'est seulement à partir de 1932 que les subventions fédérales diminuent fortement en raison de la crise économique<sup>84</sup>, ce qui réduit d'autant les revenus extérieurs et le taux de couverture des écoles et des cours professionnels.

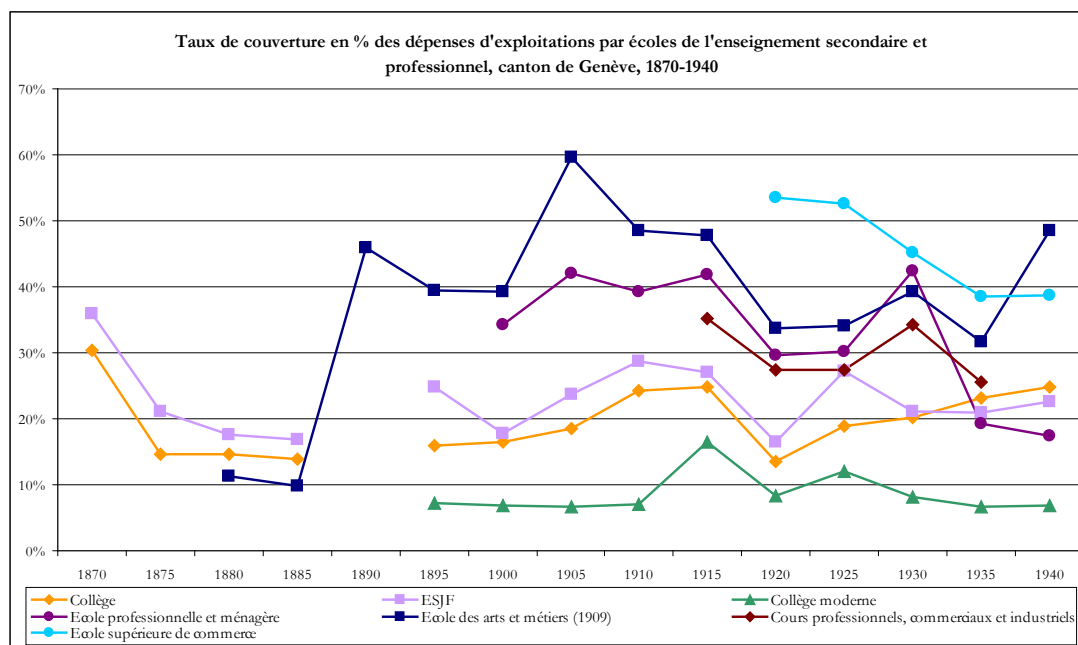


Figure 10

Pour les écoles secondaires généralistes, le taux de couverture des dépenses d'exploitation est essentiellement - et même exclusivement dans le cas du Collège - assuré par les taxes d'écolages. Le revenu retiré est substantiel car il oscille toujours entre 15 et 30% des dépenses environ (Collège et ESJF)<sup>85</sup>. Son importance rappelle ainsi que l'un des principaux obstacles de l'accès aux études secondaires supérieures réside dans leur coût pour les familles. En comparaison, l'Ecole professionnelle représente proportionnellement la charge la plus lourde pour l'Etat cantonal parce que, comme pour l'Ecole professionnelle et ménagère, les taxes d'écolages y sont modiques et que, contrairement à cette dernière, son caractère moins professionnel ne lui permet pas de bénéficier de manière équivalente des subsides de la Confédération pour l'encouragement à la formation professionnelle. Comme à partir du milieu des années 1930 la politique du DIP consiste à diriger les élèves « normalement doués » vers la fraction basse de l'enseignement secondaire inférieur, les exemptions de taxe se

<sup>84</sup> Jean-Pierre Tabin, *Formation professionnelle en Suisse. Histoire et actualité*, Lausanne, Réalités sociales, 1989, p. 100.

<sup>85</sup> La question du coût de l'enseignement secondaire est récurrente jusqu'au lendemain de la Deuxième Guerre mondiale. Les autorités politiques se demandent souvent si ce coût n'est pas excessif en regard des buts poursuivis. Les taxes d'écolage servent ainsi de moyen de sélection sociale du public mais aussi de moyen de réduction des coûts pour un type d'enseignement longtemps considéré comme étant facultatif et réservé à une minorité. Pour le cas de l'ESJF, cf. Philippe Schwed, *Ecole des femmes ou femmes savantes ? Chronique de l'école supérieure des jeunes filles de Genève*, Genève, Collège Voltaire - Editions Passé Présent, 1997, p. 20.

multiplient engendrant ainsi une tendance à la baisse du taux de couverture des dépenses d'exploitation. Ce phénomène gagne ensuite l'Ecole professionnelle et ménagère pour les mêmes raisons. Ces observations ne sont pas anecdotiques car elles montrent une nouvelle fois que ces deux écoles formant la fraction basse de l'enseignement secondaire inférieur sont en train de devenir de véritables écoles « moyennes », c'est-à-dire des degrés où s'opère la répartition (i.e. sélection) des élèves entre les différentes écoles secondaires généralistes et professionnelles et l'apprentissage à la fin de la scolarité obligatoire. Seul l'accès à la voie de la formation scolaire des élites leur échappe, mais de manière différenciée selon le genre : complètement pour l'Ecole professionnelle et ménagère puisque qu'aucun raccordement n'est possible avec l'ESJF, et de manière limitée pour l'Ecole professionnelle puisque seules les sections classiques du Collège qui lui fait suite, voie de l'excellence, est interdite à ses élèves. Dans la mesure où le coût moyen d'un élève du Collège moderne est assez proche de celui du Collège et que le taux de couverture par des revenus extérieurs est bien inférieur pour le second, il convient de conclure que, dans l'Entre-deux-guerres, l'Etat cantonal a produit un réel effort financier en direction des écoles de l'enseignement secondaire inférieur fonctionnant comme voie moyenne. Cet effort est évidemment la conséquence financière de « choix » tels que l'orientation des élèves vers ces écoles, la multiplication des exemptions et l'octroi de bourses d'Etat qui augmentent l'offre vers l'enseignement secondaire et contribuent à l'amorce de sa massification.

Grâce à l'analyse du mouvement des dépenses d'exploitation sur un siècle, on constate donc qu'il y a eu déplacement de la répartition des dépenses d'exploitation entre l'enseignement infantin et primaire et l'enseignement secondaire et professionnel en faveur de ce dernier à partir des années 1920. Cela confirme le fait que c'est l'enseignement secondaire qui devient graduellement le moteur de développement du système d'enseignement. En focalisant l'analyse sur les dépenses d'exploitation et sur le taux de couverture provenant des revenus extérieurs des différentes écoles secondaires et professionnelles entre 1870 et 1940, on observe que c'est plus précisément et d'abord en direction des écoles « moyennes » de l'enseignement secondaire inférieur que l'effort de l'Etat s'est progressivement déplacé dans l'Entre-deux-guerres. La création et le développement d'écoles professionnelles sont très forts déjà bien avant la Première Guerre mondiale, mais le mouvement ne démarre vraiment qu'après la mise en place de la politique de subventionnement massif de la Confédération (1884), une manne dont le canton (Etat et Ville de Genève) bénéficie largement et qui lui donne les moyens de répondre à la pression de l'urgence économique d'une meilleure formation de la main-d'oeuvre. Si ce premier effort financier n'est pas nul, loin de là, il demeure qu'il est sans aucun doute moindre par rapport à celui consenti pour les écoles secondaires.

Plus fondamentalement, cet effort financier en faveur de l'enseignement secondaire inférieur à caractère toujours plus généraliste que préprofessionnel témoigne d'un début de basculement essentiel dans la conception qu'ont les acteurs du financement du système d'enseignement. Ce basculement s'entrevoit dès l'Entre-deux-guerres. De manière générale, il procède directement de l'approfondissement du rôle toujours plus prégnant du système d'enseignement dans la préparation et dans la distribution des individus à leur entrée dans la société et dans le système de production. L'enseignement secondaire, avant tout dans sa partie inférieure et « moyenne » par sa tâche de répartition des élèves à la fin de la scolarité obligatoire, devient toujours plus le garant de cette « bonne » répartition par un premier travail d'« orientation professionnelle ». Un tri préalable que complètent ensuite les écoles secondaires, les écoles secondaires professionnelles ou le marché du travail. Les préoccupations de

l'époque pour l'« orientation professionnelle » et quant au rôle que l'école joue en la matière soulignent l'interdépendance croissante qui s'établit entre système économique et système de formation et qui découle à cette époque du progrès, encore lent mais régulier, de la division du travail et de la technologie. Avec la grande crise économique des années 1930, la volonté de mettre le « right man in the right place » se renforce encore dans un souci de rationalisation. Cela a pour conséquence d'accroître le rôle que l'on assigne à l'école dans l'orientation professionnelle des élèves. Et si elle relève d'abord de l'enseignement secondaire, c'est que l'on considère alors qu'il s'agit là de sa fonction en quelque sorte « naturelle » de par sa pratique de la sélection scolaire.

En même temps, ces évolutions préparent à un changement radical de mentalité quant au sens des dépenses pour l'éducation scolaire mais qui ne se concrétise vraiment dans les esprits qu'après la Deuxième Guerre mondiale. Le financement du système d'enseignement n'est plus seulement un problème de type malthusien où le compte des pertes et profits doit être soigneusement pesé en fonction de bénéfices socioculturels, politiques ou économiques escomptés (« civilisation » des masses ; affermissement de la démocratie ; identité nationale ; formation de la main-d'œuvre). Désormais, il doit être considéré dans sa totalité comme un investissement à long terme parce qu'il engage l'avenir tout à la fois social, politique et économique du canton ou, à une autre échelle, du pays. A ce titre, toutes les dépenses pour la formation participent d'abord de la préparation et de la fructuation d'un « capital humain ».

Les débats des révisions successives de la loi sur l'Instruction publique en vue de refondre plus ou moins profondément l'organigramme scolaire montrent bien ce lent mouvement des consciences collectives en direction d'une éducation scolaire pensée comme un investissement. Quand en 1885, le député démocrate (conservateur) au Grand Conseil Marc Micheli demande la révision du « monument compliqué » de l'Instruction publique, il vise « les économies à réaliser » à un moment où en dix ans le budget de l'école a doublé et que les comptes de l'Etat accusent un déficit important<sup>86</sup>. Quelque quarante ans plus tard et après une guerre mondiale, les détracteurs de la création d'une section réelle (avec maturité) à l'ESJF n'hésitent pas à brandir l'argument du coût, prohibitif à leurs yeux, que cela engendrerait pour les finances de l'Etat cantonal<sup>87</sup>. Et peu après, quand le premier conseiller d'Etat socialiste chargé du DIP, André Oltramare, propose son projet d'« école moyenne » (1927), il s'efforce encore de démontrer, chiffres à l'appui, que sa réforme sera indolore financièrement afin de prévenir les oppositions de cette sorte qui ne manquent effectivement pas de se manifester<sup>88</sup>. En 1946, le caractère automatique des bourses d'Etat pour les études secondaires et la gratuité des fournitures scolaires sont également refusés parce que les députés du Grand Conseil estiment que la mesure coûterait trop cher aux finances publiques<sup>89</sup>. Encore que lors des débats, un premier frémissement se fasse sentir puisque la gratuité de l'enseignement secondaire inférieur est considérée par un de ses promoteurs, le député socialiste Albert Dupont-Willemin, comme un « placement » pour

---

<sup>86</sup> MGC, 17 janvier 1885, p. 218.

<sup>87</sup> Un argument auquel se rallient 40 des 100 députés du Grand Conseil genevois (Philippe Schwed, *Ecole des femmes ou femmes savantes ? Chronique de l'école supérieure des jeunes filles de Genève*, Genève, Collège Voltaire – Editions Passé Présent, 1997. p. 91).

<sup>88</sup> *Projet de loi sur l'Instruction publique. Plan financier d'application*, Genève, 20 octobre 1927, AEG DIP 1985 va 5.3.328, 3 p.

<sup>89</sup> Charles Magnin, *Le parlement genevois et l'égalité d'accès à l'instruction, 1885-1950*, thèse en Lettres, Université de Genève, 1997, pp. 305-327.

l'avenir<sup>90</sup>. Celui-ci considère en outre que « les dépenses faites en faveur de l'instruction publique sont évidemment des dépenses que l'on peut qualifier de dépenses productives »<sup>91</sup>. C'est l'inversion des signes de la sélection scolaire, notamment sous la très forte pression des besoins en main-d'œuvre qualifiée d'une économie en très forte expansion dans les années 1950, qui impose l'idée que les dépenses scolaires sont un investissement et pas seulement un coût, une conception à laquelle se rangent assez rapidement tous les partis et les élites sociales<sup>92</sup>, à peu de chose près. La succession ininterrompue des excédents budgétaires de cette époque dite des « Trente glorieuses » donne aux politiques les moyens financiers de la concrétiser pratiquement. Mais ce n'est pas simplement le rapport entre l'argent public et l'école qui se modifie alors. C'est plus généralement un basculement des sensibilités quant à la perception du système d'enseignement qui s'opère. Mais, sans doute est-ce là l'évolution la plus cruciale, les dépenses publiques consenties par la collectivité pour l'instruction publique n'auraient pu être considérées à partir des années 1950 comme un investissement si déjà auparavant l'entendement social n'avait commencé à considérer la scolarisation comme un investissement socioculturel, d'abord individuel et ensuite collectif.

#### *L'évolution des structures scolaires : segmentation et différenciation socioscolaire*

La loi sur l'instruction publique de 1886 jette les bases primordiales de l'organisation du système d'enseignement genevois pour quatre-vingt ans environ. En effet, il faut attendre la création du Cycle d'orientation dans le courant des années 1960 pour que cette structure soit modifiée en profondeur, principalement dans le cadre de la scolarité obligatoire. Pourtant, ce changement n'est pas aussi « révolutionnaire » qu'il a semblé l'être dans un premier temps. A l'échelle du siècle, il constitue même davantage l'aboutissement d'une évolution discontinue que le produit d'une rupture. A dire vrai, l'organisation de l'institution scolaire a profondément changé durant cette longue période. Les allongements successifs de la scolarité obligatoire (1886, 1911 et 1933) et les différentes modifications légales et réglementaires apportées par touches plus ou moins importantes au cours du temps en ont largement altéré la forme originelle telle que définie en 1886. Ce sont bien les logiques de ces changements qui nous intéressent ici.

Si la loi sur l'Instruction publique de 1886 donne ses principaux traits à l'organisation du système d'enseignement avec une pérennité certaine, elle n'est pourtant pas celle qui le fonde véritablement. Il faut remonter quatorze ans plus tôt pour en trouver l'acte de fondation. En effet, la loi sur l'Instruction publique de 1872 inaugure l'histoire du système d'enseignement genevois dans la mesure où, en organisant et en plaçant tous les degrés, filières et écoles entre les mains de l'Etat, elle fait de ces entités diverses un système. L'instauration de l'obligation scolaire qu'elle stipule également n'est évidemment pas étrangère à cette fondation. En ce sens, elle amène la nécessité de la constitution d'une organisation scolaire cohérente et elle oblige, au moins intellectuellement, de la penser comme un tout, même si elle ne concerne

---

<sup>90</sup> Cité in Charles Magnin, *Le parlement genevois et l'égalité d'accès à l'instruction, 1885-1950*, thèse en Lettres, Université de Genève, 1997, p. 325. cf. également, son intervention en commission : *Procès-verbaux de la commission du Grand Conseil chargée d'examiner le projet d'école moyenne unique (n°895)*, Genève, 23 août 1946, AEG DIP 1985 va 5.3.580, p. 1.

<sup>91</sup> Cité in Charles Magnin, *Le parlement genevois et l'égalité d'accès à l'instruction, 1885-1950*, thèse en Lettres, Université de Genève, 1997, p. 366.

<sup>92</sup> Cf. *Une école du second degré « élitaire » ou le péril de l'école moyenne. Une histoire du secondaire obligatoire à Genève (1927-1977)*, thèse en Lettres, Université de Genève, 2006, pp. 176-178.

qu'inégalement tous les individus. Non seulement l'école primaire s'étend désormais à tous sans exception, mais, plus fondamentalement, la structure générale à laquelle la loi sur l'Instruction publique de 1872 donne naissance institue les trois ordres d'enseignements. Chose nouvelle à Genève, les enseignements secondaires et supérieurs sont dorénavant différenciés par la séparation de l'Académie et du Gymnase puis par la transformation de celle-ci en Université (1873)<sup>93</sup>. Enfin, comme ailleurs en Europe au même moment, la nouvelle loi confirme et installe sans retour des écoles, des filières et des facultés dites « modernes ». Après les réformes de 1836<sup>94</sup> et 1848, il s'agit là d'une nouvelle et forte remise en cause de la prééminence des langues classiques (latin et grec) dans l'enseignement secondaire et dans l'enseignement supérieur au profit des sciences, de la technique et du commerce. Malgré la concurrence qu'ils accroissent, ces cursus scolaires « modernes » restent cependant considérés comme inférieurs à ceux dit « classiques » sur le plan du prestige social<sup>95</sup>. Cela est particulièrement vrai par rapport à l'accès aux professions libérales (droit et médecine) pour lesquelles le passage par la voie des études secondaires classiques (avec au minimum le latin) reste très longtemps une obligation au XX<sup>e</sup> siècle. La maîtrise du latin fonctionne donc bien comme un véritable « coût d'entrée » scolaire pour ces professions.

Si le mouvement de contestation des « humanités classiques » dans l'enseignement secondaire, émanant surtout de la bourgeoisie industrielle et commerçante en expansion, existe au moins depuis la première moitié du XIX<sup>e</sup> siècle<sup>96</sup>, la création de l'Université marque une étape décisive du développement et de la valorisation des disciplines littéraires et scientifiques. Parallèlement, le Collège industriel et commercial (1836) et l'École secondaire et supérieure des jeunes filles (ESJF ; 1847) donnent une assise élargie aux filières non classiques de l'enseignement secondaire. Cependant, rien n'est totalement joué dans cet affrontement qui oppose la nouvelle bourgeoisie, partie prenante de la marche de l'économie capitaliste (commerce et industrie), à l'ancienne, attachée à la préservation des traditions et des hiérarchies sociales que l'évolution

<sup>93</sup> « L'organisation traditionnelle de l'Académie reposait sur une conception hiérarchique de l'enseignement : les disciplines littéraires et scientifiques constituaient un stage préparatoire avant les études professionnelles [notamment les professions libérales ou la théologie]. Or, la loi de 1872 érigeait les sciences et les lettres en facultés à part entière, décernant licences et doctorats en lieu et place des baccalauréats de jadis » (Marco Marcacci, *Histoire de l'Université de Genève, 1559-1986*, Université de Genève, 1987, p. 155).

<sup>94</sup> Gabriel Mützenberg, *Genève 1830. Restauration de l'école*, Lausanne, Editions du Grand-Pont, 1974, pp. 239-330.

<sup>95</sup> « During the second, high industrial, phase in the history of European educational systems, the situation started to change. From the 1860s and '70s on, new educational institutions and curricular options began to play a significant role as "modern" alternatives to the traditional forms of secondary and higher education. Nonclassical secondary schools and programs emerged to challenge the traditional dominance of Latin and Greek at the secondary level; and in higher education, the older university faculties were joined by younger foundations, or by academies and institutions that stressed technical and other applied studies. Almost invariably, however, the newer programs failed to attain the prestige of the older ones, and their status inferiority was associated precisely with their practical bent, their positive orientation toward commerce and technology » (Fritz K. Ringer, *Education and Society in Modern Europe*, Bloomington et Londres, Indiana University Press, 1979, p. 3).

<sup>96</sup> Aux tenants d'une éducation scolaire secondaire plus professionnelle et utilitariste, les défenseurs des études classiques opposent la « culture intellectuelle », « l'exercice du jugement », « l'intelligence » ou encore le « sens moral » que procureraient celles-ci à celui qui les fait. Outre des considérations identitaires sur la perpétuation d'une certaine tradition culturelle genevoise remontant à l'Ancien Régime, la spécialisation de l'enseignement secondaire heurte profondément la conception « humaniste » que ceux-ci ont de la formation de l'individu et de ses facultés intellectuelles (cf. Elie-Ami Bétant, *Des études littéraires, dans l'intérêt de la nationalité genevoise*, Genève, Imprimerie de E. Carey, 1835 ; cf. également Gabriel Mützenberg, *Genève 1830. Restauration de l'école*, Lausanne, Editions du Grand-Pont, 1974, p. 274).

socioéconomique menace. Le clivage entre voie « classique » et « moderne » est un compromis qui préserve les intérêts de chacune des parties. Déjà instaurée en 1836 avec la création des classes françaises, la division du Collège en deux filières clairement distinguées inscrit cette opposition dans les institutions scolaires même à partir de 1848. Ainsi, les comptes de l'Etat prennent soin de les désigner séparément comme deux écoles distinctes et, ce, pas uniquement pour des raisons comptables, mais bien parce qu'elles ne sont pas tout à fait considérées comme communes. Seul le Collège de Carouge intègre les deux voies comme des filières internes, mais cela n'est dû qu'à sa petite taille (Figure 11).

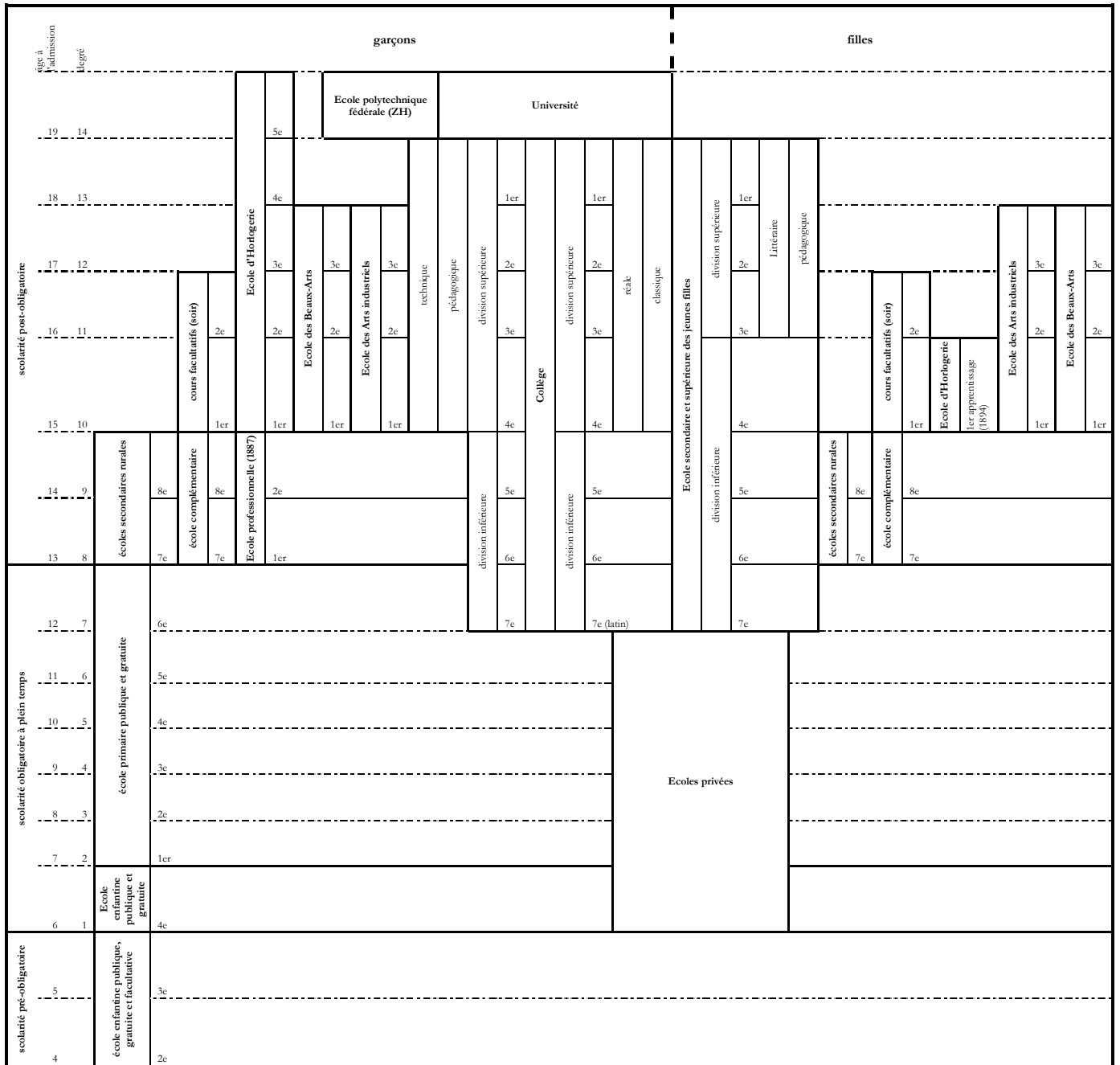




sont désormais intégrées et articulées dans l'organisation scolaire (horlogerie, beaux-arts et arts industriels). La création d'une section technique au Collège, que vient compléter peu après celle de l'Ecole professionnelle des garçons (1887), crée une filière directe vers l'Ecole polytechnique fédérale sans passer par la division inférieure du Collège et encore moins par l'apprentissage du latin. Elle constitue sans nul doute l'expression la plus tangible de l'esprit « scientifique » et « techniciste » qui anime les concepteurs de la nouvelle loi quant au rôle important que doit désormais tenir l'institution scolaire dans le développement économique et social du Canton par une plus large place accordée à la technique et aux sciences. Toute aussi capitale, l'instauration d'une Ecole professionnelle, faisant directement suite à l'école primaire (treize ans) et préparant aux écoles professionnelles à plein temps, organise la voie moyenne, ou troisième voie, du système d'enseignement genevois. De duale en 1872, l'organisation du système d'enseignement genevois devient ternaire en 1886. A partir de ce moment, trois voies scolaires coexistent et distinguent les publics en fonction de leur origine sociale (Figure 12).

D'abord, l'école primaire (i.e. « populaire ») « civilise » la masse des enfants des classes populaires qui sont pour la plupart voués à entrer sur le marché du travail ou, au mieux, dans un apprentissage en entreprise dès la sortie de l'école obligatoire à plein temps. Elle est publique et gratuite. Ensuite, les écoles secondaires professionnelles préparent puis forment une main-d'œuvre qualifiée pour les professions de l'industrie et du commerce. Appartenant aux classes moyennes traditionnelles (artisans, indépendants), leurs élèves passent auparavant par l'école primaire publique puis par l'Ecole professionnelle. Le caractère payant de ces écoles secondaires assure une première sélection sociale des élèves par l'argent. Toutefois, les taxes d'écolage restent modiques pour ne pas rendre leur accès trop dissuasif. Enfin, le Collège canalise le recrutement social le plus haut par le maintien de conditions d'admission scolaires et financières élevées. Cependant, deux filières coexistent en son sein distinguant deux publics socialement différenciés. Elles sont issues de la fusion des deux collèges, classique d'une part et industriel et commercial d'autre part. La première de ces filières est celle des sections « classiques » et « réales » qui, formant la voie de l'excellence scolaire, donnent accès à l'Université et aux professions libérales. Elle passe obligatoirement par l'apprentissage du latin qui commence dès l'âge de douze ans dans le premier degré (appelé 7<sup>e</sup>) de la division inférieure du Collège. Cet enseignement est un moyen d'autant plus puissant de distinction socioscolaire que ces élèves venant des écoles primaires privées et des petites classes du Collège (8<sup>e</sup> et 9<sup>e</sup>) y sont déjà préparés. Sans surprise, ils sont largement majoritaires dans ces classes à cette époque. La seconde filière est celle des sections « modernes » qui, ne nécessitant ni grec ni latin, dirigent leurs élèves vers les formations techniques supérieures ou, trait original, préparent directement à une formation subséquente d'enseignant primaire dans le cadre de la section pédagogique en lieu et place d'une école normale. Etant accessible aux élèves promus de la deuxième année de l'Ecole professionnelle (pour les garçons), son recrutement social reste inférieur aux filières des sections latine et classique. Il n'en demeure pas moins que, dans les sensibilités collectives, notamment pour son personnel dirigeant et pour ses enseignants, le Collège persiste à se considérer comme le lieu par excellence des études classiques.

Figure 12 : Organigramme du système d'enseignement en 1886



Cette différenciation sociale des élèves garçons, aussi bien dans l'enseignement primaire (public/privé) que dans l'enseignement secondaire (professionnel/généraliste), se retrouve à l'identique pour les filles, mais de manière asymétrique. Sur le siècle, les différentes filières et écoles de l'enseignement secondaire destinées aux jeunes filles sont toujours moins longues et moins prestigieuses de par leur caractère généralement plus pratique et professionnel que celles de leurs homologues masculins tous niveaux confondus (professionnel/généraliste). L'histoire de la partie féminine de l'enseignement secondaire peut d'ailleurs fort bien se lire comme celle du comblement plus ou moins lent de cette inégalité. Le cas de l'ESJF illustre bien cette sorte de course poursuite séculaire. En effet, après avoir supprimé la section pédagogique trois ans après le

Collège (1927) et s'être trouvée pourvue de classes réales (1922-1929), il faut attendre la décennie 1962-1972 pour que l'ESJF donne accès aux mêmes types de maturités que le Collège et que les deux soient fondus en des filières communes et mixtes<sup>98</sup>. La création de l'École professionnelle et ménagère en 1897 participe de la même logique. Elle est le pendant féminin de l'École professionnelle mais le caractère plus fortement préprofessionnel<sup>99</sup> et surtout ménager<sup>100</sup> de son enseignement l'en distingue nettement. Cela n'est que la traduction dans le système d'enseignement des inégalités diverses de statut qui affectent la condition de la femme aux XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles.

Avec l'adoption de la seconde prolongation de la scolarité obligatoire en 1911, l'organisation scolaire instituée en 1886 se retrouve déséquilibrée parce que l'extension d'une année de l'école primaire fait qu'elle empiète maintenant sur la première année de l'ensemble de l'enseignement secondaire inférieur et non plus seulement avec la première année de la division inférieure du Collège (7<sup>e</sup>). A court terme, ce chevauchement du dernier degré primaire et du premier degré secondaire n'a que peu d'incidences, mais il en va autrement sur une plus longue durée car la seule norme exigée de passage dans nombre des écoles secondaires professionnelles reste alors l'âge de quatorze ans révolus, ce qui correspond à ce moment-là à la fin légale de la scolarité obligatoire. Dans la mesure où ces écoles ont une importante marge de manœuvre dans l'admission des élèves, elles se retrouvent normalement en droit d'accepter des élèves venus directement de l'école primaire et non plus seulement ceux sortis au minimum de la première année de l'École professionnelle (garçons) ou de l'École professionnelle et ménagère (filles). De ce point de vue, l'enseignement primaire sort renforcé de la prolongation de la durée de la scolarité obligatoire. Il est allongé d'une année tout en restant un cycle scolaire complet et s'adjoint pour ses « bons » élèves de possibles opportunités d'accès aux écoles professionnelles. A dire vrai, la nette différence des programmes entre l'école primaire et l'École professionnelle rend assez improbable ce détournement. La seconde dispense en effet des enseignements qui n'existent pas à l'école primaire et qui sont considérés comme nécessaires pour l'admission dans les écoles professionnelles de l'enseignement post-obligatoire (chimie, physique, comptabilité, sciences naturelles, dessin technique)<sup>101</sup>. Cependant, la prolongation de la scolarité obligatoire amène sans nul doute, par un effet tout mécanique, des élèves d'horizons sociaux plus divers à l'École professionnelle. Une démographie en hausse augmente encore les effectifs jusqu'au début des années 1920. Ce n'est qu'avec la création des 7<sup>ème</sup> classes primaires de préapprentissage en 1929 que le risque d'un lien direct entre l'école primaire et l'enseignement professionnel se concrétise<sup>102</sup>, alors qu'une

---

<sup>98</sup> Cf. Philippe Schwed, *École des femmes ou femmes savantes ? Chronique de l'école supérieure des jeunes filles de Genève*, Genève, Collège Voltaire – Editions Passé Présent, 1997.

<sup>99</sup> En 1891, le jeune Alexandre Gavard s'oppose expressément à une identité des programmes pour les deux sexes parce qu'il estime que « les jeunes filles doivent commencer plus vite leur apprentissage ». Un point de vue qui prévaut alors largement (Commission scolaire du canton de Genève, *Procès-verbaux des séances*, Genève, 10 novembre 1891, AEG DIP IP Bc1, pp. 1-5).

<sup>100</sup> Cf. Philippe Barras, *L'École professionnelle et ménagère des jeunes filles de Genève (1897-1927). Histoire d'une institution*, Genève, Société d'histoire et d'archéologie de Genève, 1994.

<sup>101</sup> D'ailleurs, les familles concernées des classes moyennes traditionnelles (i.e. la petite bourgeoisie) ne s'y trompent pas. Elles préfèrent visiblement envoyer leurs enfants à l'École professionnelle plutôt que de leur faire suivre la 7<sup>ème</sup> primaire (cf. *Procès-verbaux de la Conférence des inspecteurs de l'enseignement primaire*, Genève, 8 juillet 1915, AEG DIP 1990 va 16.83).

<sup>102</sup> Une telle possibilité de passage est d'ailleurs directement évoquée par les autorités scolaires pour les deux principales sections du préapprentissage : « Les élèves ont été répartis en trois sections, selon leurs aptitudes : 1. une section commerciale, pour ceux qui deviendront des apprentis de commerce, des employés ou qui, malgré ce détour en 7<sup>e</sup> année, tenteront de faire des études secondaires. 2. une section

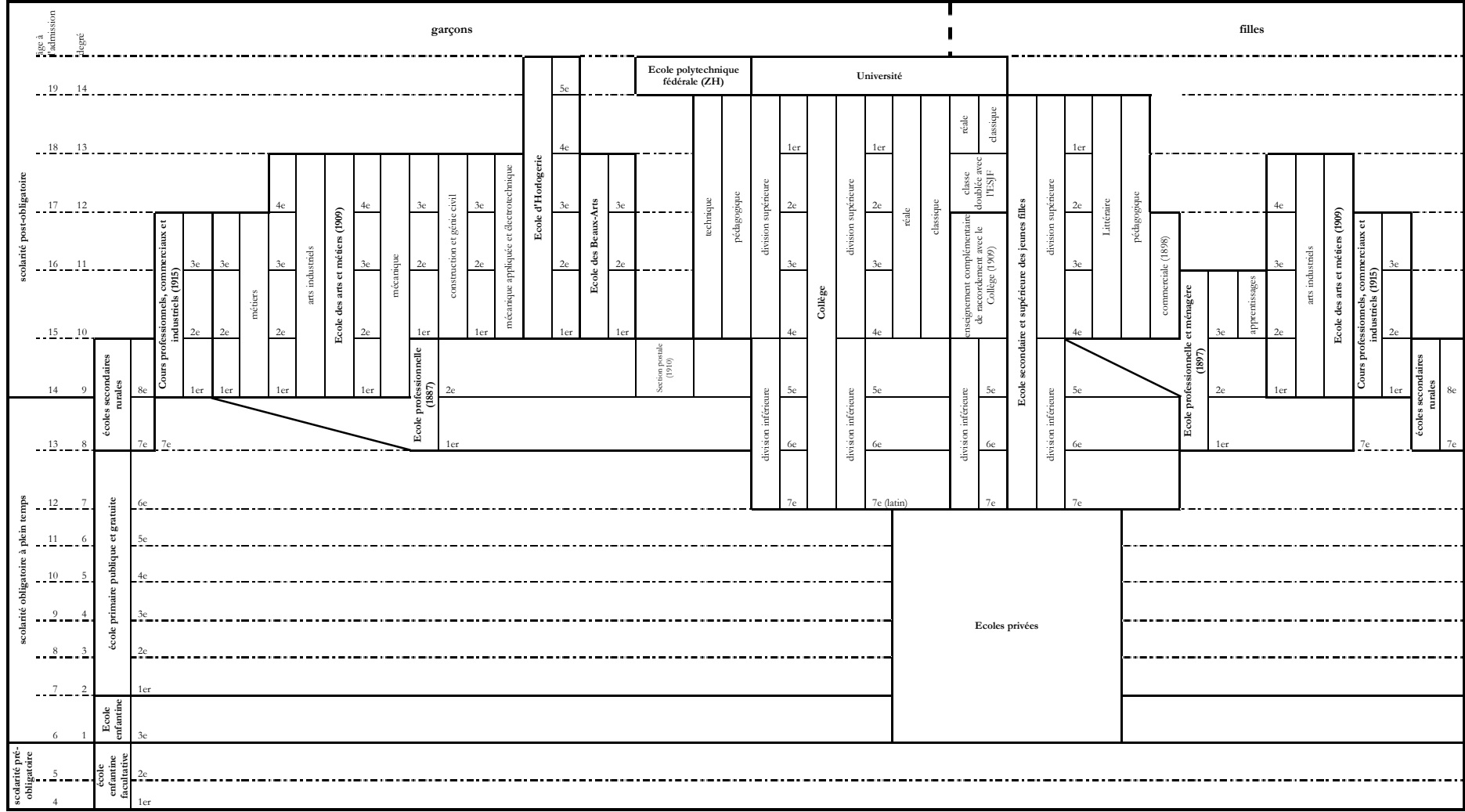
démographie en baisse entraîne une réduction régulière des effectifs. Mais la solidarité corporative animant les corps enseignants secondaires et l'identité de vue des directions des écoles professionnelles et de l'École professionnelle évitent au moyen d'un léger abaissement de la sélection et d'une orientation systématique des bons élèves vers le secondaire que cette dernière voit lui échapper un public que tous lui reconnaissent comme étant naturellement le sien<sup>103</sup>. Sur le plan de l'enseignement professionnel, l'offre de type professionnel continue d'augmenter avec la création de la section commerciale de l'ESJF (1898) puis avec celle de la section postale de l'École professionnelle (1910), qui devient par la suite l'École d'administration. Mais, un premier regroupement de diverses écoles professionnelles dans l'École des arts et métiers en 1909, et leur transformation en sections, témoignent d'un premier souci de rationalisation dans la gestion de l'enseignement et des parcours de formation (Figure 13).

---

industrielle pour les jeunes gens qui feront l'apprentissage d'un métier manuel. 3. Une classe complémentaire pour les élèves qui éprouvent des difficultés spéciales à suivre le programme des deux dernières sections. Il ne s'agit pas d'empiéter sur l'apprentissage proprement dit, mais de l'amorcer par un enseignement tout entier orienté vers la nécessité de choisir et d'apprendre un métier » (*Rapport sur la gestion du Conseil d'Etat pendant l'année 1929*, Genève, Imprimerie Atar SA, 1930, p. 362).

<sup>103</sup> Cf. supra partie III, chapitre 10.

Figure 13 : Organigramme du système d'enseignement en 1911



Le mouvement de concentration de l'enseignement secondaire professionnel se poursuit après la Première Guerre mondiale et s'achève avec le démantèlement de la Division de l'enseignement professionnel en 1926 qui regroupait alors les diverses écoles professionnelles ainsi que l'École professionnelle et l'École professionnelle et ménagère. L'École des beaux-arts et l'École d'horlogerie sont alors fondues dans l'École des arts et métiers et la section commerciale de l'ESJF est rattachée à l'École supérieure de commerce tout comme l'École d'administration. Dès lors, deux écoles rassemblent l'essentiel de la formation professionnelle scolaire : l'École des arts et métiers, pour les professions dites « industrielles », et l'École supérieure de commerce, pour les professions dites « administratives et commerciales ». Ce phénomène d'agrégation de la formation professionnelle autour de deux écoles principales a pour corollaire l'accroissement du caractère généraliste des autres écoles secondaires qui, jusque-là, possèdent, selon différentes formes et degrés, une part d'enseignement professionnel. Dans le cas de l'École professionnelle, cette conséquence inhérente à la réorganisation rationnelle de l'enseignement secondaire est flagrante. Toutefois, celle-ci ne fait que rendre visible une évolution amorcée depuis déjà plusieurs décennies. Entre 1888 et 1933, son enseignement prend graduellement une tonalité de moins en moins professionnelle si l'on suit les modifications successives apportées au programme d'études. Ainsi, la mécanique disparaît et les heures dévolues aux travaux manuels sont fortement diminuées au profit des disciplines générales que sont le français, dont la dotation horaire double, et les mathématiques<sup>104</sup>. Et cette inflexion de l'enseignement dans un sens plus généraliste est soutenue et même souhaitée tant par les enseignants que par la direction de l'école. Dans la bataille qui l'oppose au projet de réforme de l'enseignement secondaire inférieur par la création d'une « école moyenne » du conseiller d'Etat socialiste André Oltramare en 1927<sup>105</sup>, on voit que le doyen de l'École professionnelle ambitionne que son école abandonne totalement sa vocation « professionnelle » par sa mutation en un « Collège scientifique » égal au Collège « classique »<sup>106</sup>. Ces aspirations révèlent la propension des acteurs de ces écoles à se rapprocher du modèle des études secondaires supérieures plus prestigieuses socialement. Mais elles paraissent assez peu fondées au vu de la destination des élèves fréquentant l'École professionnelle. En effet, en 1927, plus de la moitié des élèves sortis de 1<sup>ère</sup> et de 2<sup>ème</sup> années de l'École professionnelle se dirigent vers l'apprentissage en entreprise et moins d'un sur vingt accède aux sections « modernes » du Collège au terme de son cursus. Malgré cela, ces aspirations sont partiellement et assez rapidement comblées puisque l'École professionnelle devient un Collège moderne de deux ans dès 1934. Dans les écoles professionnelles proprement dites, cet attrait du modèle généraliste de l'enseignement se fait également sentir parmi les enseignants. Ainsi, au nom de l'accroissement régulier des connaissances théoriques nécessaires à la carrière professionnelle et de la conservation d'une plus grande adaptabilité aux variations des métiers techniques, les enseignants du Technicum demandent en 1928 que leurs élèves reçoivent « une instruction générale qui [leur] laissera plus d'élasticité dans [leurs] expériences futurs »<sup>107</sup>. Il est possible que chez ces derniers des considérations portant

---

<sup>104</sup> Marc Juge (doyen du Collège moderne), *Les cinquante premières années du Collège moderne de Genève (anc. École professionnelle)*, Genève, ATAR, 1937, pp. 17-19.

<sup>105</sup> Cf. supra partie III, chapitre 10.

<sup>106</sup> *Procès-verbaux de la Commission du Grand Conseil chargée du projet de loi sur l'Instruction publique*, Genève, 10 octobre 1927, AEG DIP 1985 va 5.3.328, p. 5.

<sup>107</sup> Emile Grosgruin, « A propos du Projet de loi scolaire », Genève, avril 1928, AEG DIP 1985 va 5.3.328, p. 3.

sur une réduction éventuelle des inégalités matérielles et symboliques (statut, salaire) par rapport à leurs homologues du Collège aient pu jouer un rôle dans cette inflexion des enseignements dans les écoles secondaires. Cependant, le recours à une telle explication est insuffisant car dans l'Entre-deux-guerres le corps enseignant secondaire acquiert assez vite une certaine unité de vue à travers son organe syndical faïtier (UCESG). Ensuite, nombreux sont les enseignants du secondaire qui travaillent à cheval sur deux écoles où ils passent successivement de l'une à l'autre. Une mobilité qui atténue les tensions et les risques d'oppositions structurées par une identité d'établissement, même si le Collège se distingue toujours symboliquement par ses études classiques et son recrutement social plus élevé (via les écoles primaires privées).

De toute manière, le renforcement de la prégnance du modèle généraliste d'enseignement saisit tour à tour toutes les écoles secondaires dans les années 1920-1930, y compris celles qui n'ont que peu ou pas de vocation à la formation professionnelle. La disparition de la section pédagogique du Collège (1924), qui sert alors de formation professionnelle de base des enseignants primaires, en est un autre exemple. Après cette disparition, malgré un recrutement plutôt populaire, les futurs instituteurs doivent désormais obtenir un autre type de maturité que pédagogique et qui leur ouvre aussi bien la porte du métier que celle des études universitaires. De son côté, l'ESJF est délestée de sa section commerciale puis de sa section pédagogique avec l'ouverture des Etudes pédagogiques (1927-1928). Parallèlement, elle se rapproche encore du Collège dans son organisation avec la création des sections « réelle latine » et « réelle moderne » entre 1922 et 1929. L'Ecole professionnelle et ménagère est quelque peu épargnée par cette évolution générale. Une des critiques les plus fortes formulées à l'intérieur du système d'enseignement à l'encontre du projet d'école moyenne en 1927 repose largement sur l'argument que sa réalisation occasionnera une « spécialisation prématurée » des élèves dans la formation professionnelle et les études<sup>108</sup>. Les défenseurs de la 7<sup>ème</sup> latine du Collège, qui supprime le même projet, usent d'arguments identiques. Hormis leur reconnaissance des vertus du latin pour la sélection des élèves, les enseignants du Collège « presque unanime[s] » affirment sans ambages que l'apprentissage précoce de cette langue morte sert moins à transmettre un héritage culturel classique qu'à « apprendre à penser »<sup>109</sup>. Contre une certaine évidence, ils arrivent à défendre l'idée que commencer à apprendre cette langue morte dès l'âge de douze ans n'est pas une spécialisation ni seulement une condition pour accéder aux études universitaires, mais seulement une discipline transitive à toutes les autres dont le seul enjeu est bien la formation intellectuelle complète et élitaine d'un individu. Force est de reconnaître à quel point l'éducation scolaire classique conserve envers et contre tout un prestige social dont la possession garantit distinction sociale et appartenance à l'élite culturelle<sup>110</sup> (Figure 14).

---

<sup>108</sup> *Procès-verbaux de la Commission du Grand Conseil chargée du projet de loi sur l'Instruction publique*, Genève, 14 octobre 1927, AEG DIP 1985 va 5.3.328, p. 7.

<sup>109</sup> *Procès-verbaux de la Commission du Grand Conseil chargée du projet de loi sur l'Instruction publique*, Genève, 3 octobre 1927, AEG DIP 1985 va 5.3.328, p. 5.

<sup>110</sup> En 1930, Emile Candaux donne une description saisissante de la permanence et de la force de l'éducation scolaire classique et plus particulièrement du rôle qu'y joue le latin : « L'éducation ancienne [...] emploie une langue spéciale, qui n'est pas celle du vulgaire, une langue hermétique aussi ; de là l'importance qui subsiste jusqu'à nos jours et que l'on ne s'expliquerait pas autrement. Car les arguments habituels des partisans modernes du latin, beaucoup l'ont remarqué, ne suffisent pas à expliquer le prestige particulier dont jouit cette discipline. En réalité, le latin vaut surtout parce qu'il est et encore plus parce qu'il a été la langue hermétique des initiés. Savoir le latin équivaut à une dignité sociale » (*La fonction sociale de l'éducation. Etude sociologique*, Lausanne, Payot, 1930, pp. 112-113).





La troisième prolongation de la scolarité à plein temps en 1933 annule le déséquilibre installé en 1911 et sanctionne la transformation du Collège moderne et de l'École professionnelle et ménagère en écoles « moyennes » intégrées à la fin de la scolarité obligatoire. Plus encore, la politique des autorités scolaires d'orientation systématique des élèves « normalement doués » vers le secondaire qui se met en place autour des années 1933-1936 affaiblit l'identification de ces écoles avec le recrutement d'élèves appartenant aux classes moyennes traditionnelles. La loi sur l'Instruction publique de 1940 légalise cette politique scolaire (art. 29) et le repositionnement de ces écoles dans l'organisation du système d'enseignement en fonction des lieux de distribution des élèves pour les différentes écoles de l'enseignement secondaire post-obligatoire (du Collège et de l'ESJF aux écoles professionnelles), l'apprentissage ou l'entrée dans la vie active en fonction du « mérite » scolaire de chacun<sup>111</sup>. Un mérite qui reste toujours dépendant de l'appartenance sociale des élèves. Avec le report de quatorze à quinze ans de l'âge d'entrée à l'École supérieure de commerce en 1941<sup>112</sup>, puis l'extension de cette exigence à toutes les écoles professionnelles, ce nouveau rôle des écoles secondaires « moyennes » se précise encore. Insensiblement, il gagne également les divisions inférieures du Collège et de l'ESJF. En effet, toutes sont maintenant comprises dans la scolarité obligatoire et commencent à former de fait les différentes filières d'un enseignement secondaire inférieur généraliste. Seules les classes dites « de fin de scolarité obligatoire » prolongent l'enseignement primaire jusqu'au terme de la scolarité obligatoire pour une minorité d'élèves accumulant un fort retard scolaire.

Même si l'on peut considérer qu'au lendemain de la Deuxième Guerre mondiale l'origine sociale détermine toujours quel type d'école les élèves seront amenés à fréquenter au cours de leur scolarité, la progression de la massification de l'enseignement secondaire fait que les publics présents dans les écoles secondaires, principalement dans leur partie inférieure, deviennent toujours plus hétérogènes socialement. Cette plus grande diversité socioculturelle des élèves, cause des problèmes grandissants aux enseignants confrontés à des adolescents et adolescentes inégalement prêts à recevoir leur enseignement. C'est pour répondre à ces difficultés dans l'enseignement que dès les années 1930 le Collège moderne divise ses classes en deux sections (A et B) avec des différences de programmes d'études (sciences et langues). Dans les décennies suivantes, en dépit du retard scolaire qui touche une majorité des élèves au sortir de l'école primaire, l'hétérogénéité socioculturelle progresse à mesure qu'avance la massification de l'enseignement secondaire. Si bien qu'entre 1955-1957, des classes dites « d'orientation » sont temporairement ouvertes tant dans la division inférieure du Collège qu'au Collège moderne. Leur objectif est d'assurer une meilleure répartition des élèves entre les différents types d'écoles secondaires et, si besoin est, d'en exclure de certaines d'entre elles. Suite à ces expériences, le Collège moderne finit par se doter en 1960 d'une troisième section (C) qui regroupe les élèves les plus faibles se destinant aux apprentissages les moins exigeants scolairement ou à la vie active<sup>113</sup>. Tout ce qui précède montre comment et combien l'enseignement secondaire inférieur se mue peu à peu en un lieu de distribution des élèves au sortir de l'école obligatoire. Insensiblement ces changements assignent une nouvelle tâche à l'enseignement

---

<sup>111</sup> Cf. supra partie III, chapitre 10 ; cf. également Chantal Berthoud, *Une école du second degré « élitaire » pour tous ou le péril de l'école moyenne. Une histoire du secondaire obligatoire à Genève (1927-1977)*, thèse en Lettres, Université de Genève, 2006, pp. 62-98.

<sup>112</sup> Cf. *Bulletin officiel de l'enseignement primaire*, n°83, Genève, juin 1941, p. 10.

<sup>113</sup> Cf. Pierre Jacquet, *Le Collège moderne de Genève (anciennement École professionnelle). Histoire d'une institution*, Genève, DIP-Imprimeries populaires, 1970, p. 67.

secondaire inférieur dans la différenciation (i.e. sélection) des élèves. Ce nouveau rôle brouille, ou rend plus opaque, l'ancienne structure du système d'enseignement, qui faisait correspondre l'origine sociale des enfants et l'école, primaire ou secondaire, suivie. Le recul de la fréquentation des écoles privées depuis les années 1950 renforce également une plus grande mixité sociale dans l'école primaire publique. Encore que celle-ci reste limitée par la ségrégation sociale qui s'inscrit dans la structure spatiale de l'habitat.

Dans l'enseignement post-obligatoire aussi bien, les écoles professionnelles participent également mais à moindre échelle au phénomène de massification de l'enseignement secondaire. Mais on observe qu'à la concentration organisationnelle de l'Entre-deux-guerres, succède une nouvelle différenciation de ces écoles qui, de toute évidence, est le produit d'un accroissement de la division du travail. L'avancée de la spécialisation provoque un accroissement de la scolarisation inégal des formations professionnelles à plein temps<sup>114</sup>. La réorganisation qui s'ensuit entre 1942 et 1957 a pour conséquence une aggravation de la hiérarchisation des formations professionnelles<sup>115</sup>, mais sans influencer a priori l'augmentation du taux de fréquentation des écoles professionnelles à plein temps. En même temps, une série de mesures d'ordre financier vise à encourager ce plus large accès aux écoles secondaires (gratuité du secondaire inférieur puis supérieur, allocation de formation, gratuité des fournitures scolaires pour les apprentis et les élèves de l'enseignement secondaire inférieur). Il en découle que, de plus en plus, les élèves scolairement faibles (« retardés », mot à entendre au sens « ayant un retard scolaire de x années ») se dirigent vers l'offre des apprentissages de type dual moins prisés. Ainsi, des jeunes gens qui, quelques décennies auparavant, seraient entrés sur le marché du travail sans aucune formation professionnelle accèdent maintenant à une formation professionnelle de base<sup>116</sup>. Ce mouvement d'aspiration vers les études secondaires professionnelles et généralistes des « bons » et « moyens » élèves d'origine sociale modeste provoque sans doute à la fois

---

<sup>114</sup> Au sein de l'École des arts et métiers, le Technicum tend à toujours plus élever son niveau de formation scolaire et, comme l'affirme son directeur au milieu des années 1940, il commence effectivement à soutenir la comparaison avec « les écoles d'ingénieurs du degré universitaire et les études mathématiques que nous exigeons des élèves de nos écoles de Mécanique et d'Horlogerie sont plus complètes que celles des écoles d'autres cantons » (*Ecole des arts et métiers. Rapport du Directeur dur l'exercice 1944-1945*, AEG DIP 1992 va 32.85).

<sup>115</sup> Le cas de l'École des beaux-arts est significatif de cette double évolution. On peut l'observer avec la création de la Haute école d'architecture en 1942 qui, jusque-là, n'était qu'une section de l'École des beaux-arts qui, elle-même fait alors partie de l'École des arts et métiers. En 1951, l'École des beaux-arts et l'École des arts décoratifs sont séparées de l'École des arts et métiers. La première est désormais vouée à la formation artistique alors que la seconde à celle des métiers. Il s'agit d'une différenciation nouvelle de formation professionnelle entre « artiste » et « artisan ». En devenant une école de culture, l'École des beaux-arts ne tarde pas à acquérir un statut plus prestigieux. A vrai dire, l'abstraction et la créativité tendent ainsi à supplanter la seule qualité du travail bien fait et de la maîtrise technique. Ecore une fois, l'évolution des programmes vers une culture plus généraliste et moins spécialisée est considérée comme supérieure intellectuellement : « Seule la connaissance approfondie du dessin et de la composition et une culture générale étendue, peuvent permettre à l'artiste comme à l'artisan de créer des oeuvres de valeurs » (Gabriel Haberjahn, doyen, « Ecole des beaux-arts et des arts industriels », *Ecole des arts et métiers. Rapport du Directeur dur l'exercice 1944-1945*, AEG DIP 1992 va 32.85, p. 9).

<sup>116</sup> Henri Grandjean, directeur à la fois de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire, constate indirectement en 1956 cette modification du public de l'apprentissage professionnel dual : « Parce qu'on y retrouve – dans les cours complémentaires obligatoires (ECP et CCC) – ces "retardés" qui sont entrés en apprentissage... et qui souvent, trop souvent, donnent l'occasion aux patrons de vitupérer sur l'insuffisance de l'enseignement, sans qu'il se doutent que cette insuffisance était déjà constatée à l'école » (« Quelques commentaires sur les retards scolaires », Genève, 25 octobre 1956, AEG DIP 1985 va 5.3.711).

une élévation du niveau scolaire moyen et une certaine mobilité sociale ascendante pour ceux qui réussissent à obtenir des titres scolaires plus ou moins prestigieux<sup>117</sup>. Malgré un début de dévalorisation, conséquence de sa large diffusion, l'apprentissage dual connaît également un renforcement de sa partie scolaire avec le détachement de l'École complémentaire professionnelle (1957). Au demeurant, la tertiarisation de la structure socioprofessionnelle pousse à une progression générale de la scolarisation puisqu'elle réclame impérativement une main-d'œuvre mieux qualifiée scolairement et en plus grand nombre. La montée des discours sur la nécessaire « démocratisation des études » et adaptation des individus à une société en mutations permanentes agissent, au plan idéologique, dans le même sens (Figure 15).

---

<sup>117</sup> Cf. *infra* chapitre 22.



Au vu de l'évolution des structures du système d'enseignement sur un siècle environ, la réforme de l'enseignement secondaire inférieur par la création du Cycle d'orientation (C.O.) à la fin des années 1960 s'inscrit dans une évidente continuité historique. Sa division en trois sections clairement hiérarchisées avec des programmes d'études séparés dès la première année (latine-scientifique, générale et pratique) renvoie à la division ternaire instaurée en 1886 et sauvegarde la voie « de formation des élites »<sup>118</sup>, une division que l'on discerne ainsi comme étant une logique profonde du système. Le maintien de l'apprentissage du latin dès l'âge de douze ans au C.O. est un autre signe de cette continuité. Cette survivance est d'autant plus remarquable que le principe des études classiques remonte à l'Ancien Régime. En dépit de l'évolution sociale et économique des Trente glorieuses, elles conservent au seuil des années 1970 un prestige social presque intact. Est-ce à dire que l'introduction du C.O. n'a rien changé ? Evidemment, non. Mais, il apparaît moins comme une rupture que comme une adaptation nécessaire des structures scolaires afin d'intégrer des exigences nouvelles liées à l'évolution sociale, économique et culturelle des décennies précédentes.

La réunion dans une seule structure des anciennes divisions et écoles de l'enseignement secondaire inférieur qui, jusqu'alors, étaient réparties dans des établissements séparés, constitue une réponse à la gestion des flux d'élèves à l'intérieur du système d'enseignement, aux impératifs socioéconomiques et aux aspirations à une plus grande démocratisation des études de l'époque. En effet, elle facilite grandement une gestion plus souple de l'orientation scolaire des élèves par l'uniformité des normes de promotion d'une année à l'autre puis à la sortie du C.O. vers les écoles de l'enseignement secondaire post-obligatoire. La réforme donne davantage de possibilités organisationnelles pour régler les problèmes de l'élimination prématurée d'élèves et du retard scolaire, tous problèmes rendus ardu jusque-là à résoudre par le cloisonnement des filières et des écoles. Cette amélioration de l'efficacité scolaire dans la répartition des élèves rencontre les préoccupations du système économique qui, de part l'avancée de sa tertiarisation et la prospérité économique de l'époque, trouve intérêt à la diminution des retards scolaires et à l'augmentation du niveau moyen d'instruction de la future main-d'œuvre. En même temps, le C.O. organise une certaine « démocratisation des études » par les possibilités de passage d'une section à l'autre, les mesures de soutien scolaire apportées aux élèves plus faibles, et par la volonté affichée à dispenser au maximum à tous la meilleure culture scolaire. D'ailleurs, c'est bien un idéal « démocratique » de diffusion d'un savoir général, moderne et commun par l'école qui anime ses « pionniers »<sup>119</sup>.

En ce sens, la réforme du C.O. introduit une dimension « horizontale » au niveau du secondaire inférieur dans la « segmentation verticale » générale du système d'enseignement genevois, pour reprendre le concept développé par Fritz Ringer<sup>120</sup>. Les

---

<sup>118</sup> DIP, *Etudes des problèmes posés par l'enseignement secondaire à Genève et projets de réorganisation*, Genève, avril 1959.

<sup>119</sup> Cf. Chantal Berthoud, *Une école du second degré « élitaire » pour tous ou le péril de l'école moyenne. Une histoire du secondaire obligatoire à Genève (1927-1977)*, thèse en Lettres, Université de Genève, 2006, p. 486 ; cf. également supra partie III, chapitre 10.

<sup>120</sup> « En matière d'enseignement, la forme la plus courante de segmentation est la segmentation sociale *verticale*, c'est-à-dire que, sur deux voies d'enseignement, l'une s'adresse à un public socialement plus "élevé" que l'autre. Il y a cependant des cas où la segmentation peut revêtir une certaine *horizontalité* sociale » quand, par exemple, « les pourcentages relatifs d'accèsion et de distribution de la petite et grande bourgeoisie "hors secteur économique" sont légèrement supérieurs, respectivement, à ceux de la petite et grande bourgeoisie "du secteur économique" pour ce qui concerne l'enseignement secondaire en général comme pour la formation secondaire classique en tant que segment au sein du niveau secondaire » (« La

trois derniers degrés de la scolarité obligatoire se concentrent désormais dans un lieu unique où s'opère une répartition proprement scolaire de tous les élèves dans l'enseignement secondaire. Seul le maintien des sections établit encore une forme de correspondance visible entre origine sociale et filière scolaire. Les passages entre sections et les innovations pédagogiques du C.O. visent, par ailleurs, à contrebalancer cette permanence de la segmentation verticale dans un réel souci de démocratisation de l'enseignement. Cependant, c'est bien d'abord la massification de l'enseignement secondaire inférieur, commencée depuis déjà quarante ans, qui atténue la segmentation verticale des parcours à la fin de la scolarité obligatoire. Même si l'on considère que la « moyennisation »<sup>121</sup> de la structure sociale est alors fortement avancée à Genève, il est frappant de constater que la section pré-gymnasiale (latine-scientifique) de la 7<sup>ème</sup> du C.O. réunit déjà, en 1970, 57% des élèves. Bien évidemment, l'accès à cette section n'est pas égal selon l'origine sociale. Les observations et les premières enquêtes faites au CO à la fin des années 1960 montrent clairement que les enfants issus des classes populaires ont nettement moins de chances d'y accéder que ceux issus de milieux culturellement et économiquement favorisés<sup>122</sup>. De la sorte, la sélection scolaire ne disparaît pas, mais elle est « adoucie » par un souci de promotion de chacun au maximum de ses possibilités. Plus encore, elle se déplace vers l'enseignement secondaire post-obligatoire. Et à ce niveau du système, les formes de la correspondance entre école et origine sociale des élèves perdurent et contrastent les publics des différentes voies d'enseignement en dépit de l'allongement général des parcours scolaires. C'est aussi ce qui explique qu'avec l'accroissement de la division du travail (i.e. spécialisation), les écoles professionnelles se multiplient à mesure que le secondaire inférieur s'unifie entre 1950 et 1970 (Figure 16).

---

segmentation des systèmes d'enseignement. Les réformes de l'enseignement secondaire français et prussien, 1865-1920 », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 149, septembre 2003, p. 9).

<sup>121</sup> Concept forgé par le sociologue français Henri Mendras (1927-2003) pour décrire une société dominée numériquement par une classe moyenne sûr d'elle-même.

<sup>122</sup> Cf. Chantal Berthoud, *Une école du second degré « élitaire » pour tous ou le péril de l'école moyenne. Une histoire du secondaire obligatoire à Genève (1927-1977)*, thèse en Lettres, Université de Genève, 2006, pp. 453-454.

Figure 16 : Organigramme du système d'enseignement en 1969

âge à l'admission majeurs												Ecole des beaux-arts (1970)		Université / Ecole polytechnique fédérale																																																																																																																																																																							
scolarité post-obligatoire	19	14																																																																																																																																																																																			
	18	13																																																																																																																																																																																			
scolarité post-obligatoire	17	12																																																																																																																																																																																			
	16	11																																																																																																																																																																																			
scolarité post-obligatoire	15	10																																																																																																																																																																																			
	14	9																																																																																																																																																																																			
scolarité obligatoire	13	8																																																																																																																																																																																			
	12	7																																																																																																																																																																																			
scolarité obligatoire	11	6																																																																																																																																																																																			
	10	5																																																																																																																																																																																			
scolarité obligatoire	9	4																																																																																																																																																																																			
	8	3																																																																																																																																																																																			
scolarité obligatoire	7	2																																																																																																																																																																																			
	6	1																																																																																																																																																																																			
scolarité pré-obligatoire	5																																																																																																																																																																																				
	4																																																																																																																																																																																				
Cycle d'orientation (sections)		pratique										générale										latine-scientifique-moderne (dès 8e)																																																																																																																																																															
Ecole primaire		6e										5e										4e										3e										2e										1er																																																																																																																																	
Ecole complémentaire professionnelle		apprentissage										Ecole d'horticulture										Ecole des métiers										Ecole des arts décoratifs										Ecole des arts et métiers										Ecole professionnelle et ménagère (filles)										apprentissage										Ecole d'hortogerie										Ecole de mécanique										apprentissage										Ecole supérieure de commerce										Ecole supérieure technique										Collège										moderne										scientifique										latine										classique										Ecole des beaux-arts									
Ecole enfantine facultative		1er										2e										1er										2e										1er										2e										1er										2e										1er										2e										1er										2e										1er										2e										1er										2e										1er																			

L'évolution de la structure organisationnelle du système d'enseignement sur un siècle environ montre que son adaptation aux transformations sociales est foncièrement passée par l'accroissement de la scolarisation des enfants des classes populaires et par une domination croissante du modèle généraliste d'enseignement dans l'enseignement secondaire. De ce point de vue, l'Entre-deux-guerres apparaît encore une fois comme une époque charnière de cette évolution. Mais si ces processus rendent compte du phénomène de l'allongement des parcours scolaires, ils ne sont que des dynamiques internes du développement de l'institution scolaire dont on comprend qu'ils ont des



relations avec les changements de la structure sociale, mais sans que l'on puisse vraiment expliquer l'évolution de ces relations. Ces processus suggèrent tout au plus un approfondissement de liens d'interdépendance entre la structure du système d'enseignement et celle de la société au XX<sup>e</sup> siècle à travers l'élévation du niveau moyen de formation scolaire et la plus grande place prise par le mérite scolaire dans la légitimation des hiérarchies sociales. En l'état, il s'agit maintenant d'éprouver empiriquement afin de sonder véritablement la nature et l'évolution de ces liens parce qu'ils déterminent les fonctions sociales de l'école et ses effets sur la structure sociale.



## Chapitre 22

### De l'interdépendance entre système d'enseignement et structure socioprofessionnelle au XX<sup>e</sup> siècle

Lorsqu'on étudie historiquement la manière dont se sont formés et développés les systèmes d'éducation, on s'aperçoit qu'ils dépendent de la religion, de l'organisation politique, du degré de développement des sciences, de l'état de l'industrie, etc. Si on les détache de toutes ces causes historiques, ils deviennent incompréhensibles.

Emile Durkheim, 1922<sup>123</sup>

A quoi sert l'école ? Posée ainsi la question est sans aucun doute triviale, mais elle a au moins l'avantage de la simplicité. Surtout, elle amène à s'interroger sur le rôle ou les rôles que joue le système d'enseignement dans la société et, donc, sur les rapports d'interdépendances qui lient l'un à l'autre. Cette question apparaît d'autant plus cruciale que les sociétés occidentales ont connu en un siècle de profondes transformations sociales et que, de manière concomitante, la place à la fois pratique et symbolique prise par le système d'enseignement a énormément grandi. Il n'échappe pas à l'observateur attentif que ces deux phénomènes doivent nécessairement avoir une correspondance plus ou moins forte. Mais une fois ce constat posé, tout le travail de recherche reste à faire car, si ce lien saute aux yeux, cela ne suffit évidemment pas à l'expliquer. L'objet de ce chapitre est d'analyser les modalités et le degré de participation du système d'enseignement à l'évolution sociale à Genève sur un siècle. Cependant, les données collectées permettent de remonter au mieux que jusqu'au début du XX<sup>e</sup> siècle environ. Si bien que les trente années précédentes échappent – pour l'instant ? – à notre analyse. Autrement dit, quels ont été les effets du travail scolaire sur la société genevoise pendant septante ans ou, plus précisément, quelle a été sa contribution à l'évolution de la structure sociale incidemment à celle du système économique entre 1900 et 1970.

Pour répondre à ces questions, nous utiliserons l'analyse par cohortes ou par générations telle que formalisée et appliquée par le sociologue Louis Chauvel aux transformations de la structure sociale de la France du XX<sup>e</sup> siècle<sup>124</sup>. Pour l'essentiel, ce type d'analyse est un instrument technique de nature statistique permettant d'objectiver d'une façon particulière l'évolution sociale. L'idée centrale est que, les générations se succédant, chacune d'elles est porteuse à des degrés variables d'éléments et d'une trajectoire spécifiques participant au changement social. L'observation de leur succession selon des positions régulières des individus dans le cycle de vie livre de

---

<sup>123</sup> *Education et sociologie* (1922), Paris, PUF, 1973, p. 46.

<sup>124</sup> *Le destin des générations. Structures sociales et cohortes en France au XX<sup>e</sup> siècle* (1998), Paris, PUF, 2002. Nous tenons à remercier ici l'auteur de cet ouvrage pour les suggestions qu'il nous a prodiguées au printemps 2004 lors de son séjour au Département de sociologie de l'Université de Genève.

manière scandée le mouvement même de la société. Cependant, la génération ou la cohorte ne constitue qu'une manière de découper la réalité sociale et elle ne se substitue en aucun cas à l'objet de recherche et à son traitement sociologique<sup>125</sup>.

Dans le cas de Genève, Roger Girod a été parmi les premiers à utiliser cette technique de l'analyse par « cohorte » dans une enquête sur l'évolution des revenus et de la mobilité sociale entre 1950 et 1980<sup>126</sup>. Partant du constat que les catégories socioprofessionnelles sont trop statiques et trop hétérogènes, le sociologue genevois leur préfère le revenu comme principal indicateur de la mobilité sociale. L'étude compare les positions sociales de deux générations – les parents et les enfants – à un intervalle de trente années qui correspondent grosso modo à la période des Trente glorieuses. Outre ce changement de variable, plusieurs changements méthodologiques sont introduits. L'analyse par cohorte consiste à faire des enquêtes à des intervalles réguliers sur un échantillon d'individus représentatifs de leur année de naissance pour suivre la trajectoire sociale d'une génération. La principale limite de ce type d'analyse est de ne pouvoir suivre les trajectoires individuelles car elle ne rend compte que du destin commun d'une génération. La méthode élaborée par Roger Girod dans son enquête sur les revenus tente de dépasser cette limite en lui associant les avantages de l'analyse longitudinale grâce à un panel dont les enfants nés en 1942/1943 constituent le noyau d'individus servant de référence à la distinction des deux « cohortes »<sup>127</sup>. Bien que l'analyse découpe le cycle de vie en différentes temporalités (5, 10, 15 et 30 ans), elle se veut avant tout « intergénérationnelle » parce que le critère de division de la cohorte reste au final celui de la génération dans la double acceptation du mot : l'acceptation biologique qui établit la succession entre ascendants et descendants et celle qui signifie un groupe d'individus nés à un moment donné<sup>128</sup>. Si le travail de Roger Girod et de ses collaborateurs apporte une connaissance inédite et rare sur la structure de la société genevoise, elle demeure limitée chronologiquement puisque qu'elle ne porte que sur les trois décennies qui suivent la Deuxième Guerre mondiale. Certes, et nous aurons l'occasion d'y revenir, il s'agit là d'une période charnière durant laquelle la structure sociale s'est rapidement transformée et de manière relativement profonde, il n'empêche que pour la première moitié du XX<sup>e</sup> siècle rien d'équivalent n'existe.

Le développement que Louis Chauvel apporte à l'outil sociologique qu'est l'analyse par cohorte la rend particulièrement pertinente et efficace. Mais, encore une fois, la cohorte pour elle-même n'a aucune potentialité heuristique car la seule propriété que les individus qui la composent ont en commun est celle de l'année de naissance. C'est

---

<sup>125</sup> Sur les origines et les usages de la « génération » et de la « cohorte » en sciences sociales et les questions méthodologiques fondamentales concernant cette technique, cf. Louis Chauvel, *Le destin des générations. Structures sociales et cohortes en France au XX<sup>e</sup> siècle* (1998), Paris, PUF, 2002, pp. 15-23, 265-279.

<sup>126</sup> *Evolutions de revenus et mobilité sociale (à Genève, 1950-1980)*, Genève, Droz, 1986.

<sup>127</sup> Roger Girod reprend alors une partie des élèves dont il avait suivi la fin de la scolarité obligatoire et les trajectoires après celle-ci à Genève entre 1958-1961 (cf. Roger Girod et Jean-François Rouiller, *Milieu social et orientation de la carrière des adolescents*, vol. I, Centre de recherches de la Faculté des sciences économiques et sociales, Université de Genève, 1961).

<sup>128</sup> « Nous nous occupons de deux générations : celles des parents, celle des descendants. La première est divisée à certains moments en deux groupes d'âges (générations A et B) ou en quatre (générations I-IV [chaque génération étant décomposée en deux cohortes de dix ans]). La génération des parents sera aussi appelée "cohortes I", notamment lorsqu'elle sera considérée seule et pas dans ses rapports avec la génération des descendants, et aussi pour mieux la distinguer des générations A-B et I-IV. [...] Notre ensemble de parents et celui des descendants sont des générations au sens [de la progéniture]. Ce sont aussi des cohortes : les parents parce qu'ils ont eu un enfant la même année, comme nous allons le voir ; les descendants parce qu'ils sont nés la même année » (Roger Girod, *Evolutions de revenus et mobilité sociale (à Genève, 1950-1980)*, Genève, Droz, 1986, pp. 151-152).

pourquoi il est nécessaire de l'appliquer à un objet quelconque de la combiner avec la notion de strate sociale<sup>129</sup>. Plus large (i.e. « molle ») que la notion de classe sociale, elle postule une configuration des relations sociales, avec leurs inégalités et leurs rapports de dominations, qui détermine une hiérarchie sociale et qui se retrouve spécifiquement au sein de chaque cohorte. La variation des strates tant au fil de la succession des cohortes pour une même position dans le cycle de vie que dans la trajectoire de vieillissement de chacune d'entre elles permet dès lors de mettre à jour non seulement les processus de l'évolution sociale mais de penser celle-ci en terme dynamique (i.e. de changement) puisque chaque nouvelle cohorte y apporte sa contribution originale<sup>130</sup>. Autrement dit, le croisement des « strates » et des « cohortes » combine l'analyse synchronique et l'analyse diachronique de la structure sociale et des rapports sociaux en fonction de l'observation d'une ou plusieurs propriétés sociales (la formation scolaire, la catégorie socioprofessionnelle, etc.)<sup>131</sup>. Leur interdépendance fondamentale constitue bien le cœur de la méthode. Pour autant, il ne s'agit que d'une méthode. Elle donne des moyens supplémentaires à l'analyse sociologique mais elle ne la remplace pas<sup>132</sup>.

Pour utiliser cette méthode, il est nécessaire de disposer de séries de données sur une relativement longue période et établies à des intervalles réguliers (5 à 10 ans) afin de suivre des cohortes à des moments identiques du cycle de vie. De telles séries existent pour le canton de Genève grâce aux recensements fédéraux de 1970, 1980 et 1990. Opérés tous les dix ans, ils offrent la régularité voulue pour ce qui est de la collecte des données. Cependant, les informations disponibles informatiquement paraissent inutilisables pour nous, du simple fait des limites temporelles de notre enquête (1872-1969). Mais c'est ici que la méthode d'analyse à la fois par cohorte et par strate trouve tout son intérêt pour l'historien car elle lui permet de se livrer à des régressions chronologiques. Sur la base des données collectées sur une population à une année fixe, il est théoriquement possible de remonter le temps en découpant la population par cohortes afin de restituer pour chacune d'entre elles la configuration sociale spécifique des différentes strates ainsi isolées. Ensuite, leur mise en succession chronologique retrace au fil des générations (i.e. cohortes) l'évolution sociale. Il s'agit là d'un usage, somme toute relativement classique de la méthode, mais il a l'immense avantage de résoudre, dans un premier temps, le problème du manque de données ou celui de leur défaut d'homogénéité<sup>133</sup>. Cependant, cette vertu régressive offre une fiabilité qui n'est malheureusement pas identique selon la propriété sociale (i.e. variable) observée. Pour

---

<sup>129</sup> La strate sociale est constituée de « l'ensemble des individus partageant une position instantanée, stable, et des potentialités d'évolution, en intensité et en nature, similaires dans le système historique de contraintes et d'attribution des ressources sociales » (Louis Chauvel, *Le destin des générations. Structures sociales et cohortes en France au XX<sup>e</sup> siècle* (1998), Paris, PUF, 2002, pp. 13-14).

<sup>130</sup> Louis Chauvel, *Le destin des générations. Structures sociales et cohortes en France au XX<sup>e</sup> siècle* (1998), Paris, PUF, 2002, pp. 15-28.

<sup>131</sup> Ainsi, le problème du poids de la démographie demeure car la distribution de la propriété sociale est pensée comme toute chose égale par ailleurs. Il convient donc de réintroduire les fluctuations démographiques dans les analyses.

<sup>132</sup> Louis Chauvel l'emploie dans le but de rendre compte des changements de fond de la structure sociale tout en montrant comment ils s'appliquent (i.e. sont portés) à certaines générations plus qu'à d'autres et expliquer les processus de ce partage qui sont autant de contraintes façonnant les destins inégaux et les relations entre individus d'une même société et de même origine sociale mais pas du même âge (*Le destin des générations. Structures sociales et cohortes en France au XX<sup>e</sup> siècle* (1998), Paris, PUF, 2002, p. 26).

<sup>133</sup> Il y a cependant un petit risque d'anachronisme car une profession occupée ou un titre scolaire déclaré par des personnes âgées peuvent prêter à confusion ou à une classification erronée parce qu'elle n'a plus lieu d'être au moment où les données sont recueillies. Mais ce risque est relativement faible pour le XX<sup>e</sup> siècle et il est encore réduit si l'on opte pour des typologies suffisamment souples et précises.

celles qui nous intéressent, le niveau de formation et les catégories socioprofessionnelles, il convient maintenant de vérifier pour chacune d'entre elles à la fois le degré de fiabilité et les restrictions qu'elles commandent à l'analyse.

On peut estimer sans prendre trop de risque que la dernière formation scolaire achevée – équivalent au plus haut niveau de formation scolaire ou professionnel atteint – pour la très grande majorité des individus d'une population se fait au plus tard à trente ans. Si bien qu'en découpant par cohorte de cinq ans cette même population en fonction de cette propriété sociale d'ordre scolaire, il est tout à fait correct de considérer que sa distribution entre les différentes cohortes âgées de trente ans et plus est à la fois pérenne et représentative de leur époque. De la sorte, le niveau de formation possède une bonne inertie sociale puisqu'il demeure attaché à chaque individu jusqu'à la tombe. Cette inertie est la condition essentielle qui permet de remonter les générations avec un bon degré de certitude. Ce qui, dans notre cas, est évidemment du plus haut intérêt puisque les recensements fédéraux contiennent cette donnée. En considérant la dernière cohorte des 80 ans et plus, comptabilisant plusieurs milliers d'individus, on touche ainsi du doigt la fin du parcours scolaire d'individus nés en 1890 et avant. Des hommes et des femmes dont la scolarité s'est déroulée au tournant du XX<sup>e</sup> siècle. Il devient alors possible de retracer l'évolution de la répartition des niveaux de formation scolaires dans la suite des cohortes sur un demi siècle, soit jusqu'aux années 1950. Le recensement de 1990 permettant quant à lui de prolonger l'observation jusqu'au seuil des années 1970.

Si le plus haut niveau de formation scolaire atteint paraît bien se prêter au caractère régressif de la méthode d'analyse par cohortes et strates, les catégories socioprofessionnelles soulèvent en revanche des problèmes plus ardues. D'abord, l'appartenance d'un individu à une de ces catégories est susceptible de changer au cours du cycle de vie. Ensuite, les recensements fédéraux ne l'enregistrent qu'au titre de l'activité professionnelle exercée. Elle disparaît donc avec la retraite, soit entre 60 et 65 ans en règle générale<sup>134</sup>. Pour autant, si l'on s'en tient aux conclusions de Louis Chauvel pour le cas de la France, la grande majorité des destins socioprofessionnels sont fixés à trente ans environ<sup>135</sup>. Passé cet âge, ils sont peu susceptibles de changer, du moins de manière ascendante. Un constat également valable pour la période des Trente glorieuses qui a été, de ce point de vue, très avantageuse pour les générations nées entre 1935 et 1950<sup>136</sup>. Certes, Genève n'est pas la France, mais l'âge de trente ans apparaît en tout point raisonnable. Il est donc possible d'estimer les chances d'accès à une autre catégorie socioprofessionnelle (i.e. de mobilité sociale), dans une perspective ascendante, selon l'âge des individus en fonction de la cohorte à laquelle ils appartiennent. En revanche, il est très difficile, voire impossible d'identifier vraiment les effets de cohorte sans l'existence de séries cohérentes et homogènes de données établies à intervalles

---

<sup>134</sup> Cette limite a varié au cours du siècle à la fois socialement et légalement, notamment en fonction des professions et du genre après la Deuxième Guerre mondiale. Les recensements fédéraux en tiennent scrupuleusement compte.

<sup>135</sup> C'est notamment le cas pour les « cadres », catégorie socioprofessionnelle dont les chances d'accès déterminent la perception à la fois commune et scientifique de la mobilité sociale au XX<sup>e</sup> siècle : « la proportion des cadres à 30 ans conditionne nettement, sinon presque en sa totalité, la proportion des cadres à tout âge de la vie » (Louis Chauvel, *Le destin des générations. Structures sociales et cohortes en France au XX<sup>e</sup> siècle* (1998), Paris, PUF, 2002, p. 59).

<sup>136</sup> Roger Girod constate à propos de ces deux générations de parents et d'enfants nés en 1942/1943 qu'à Genève entre 1950 et 1980, « les changements de catégories socioprofessionnelles [...] sont beaucoup moins courants » que l'on pourrait le croire en cette époque de grande prospérité économique (*Evolutions de revenus et mobilité sociale (à Genève, 1950-1980)*, Genève, Droz, 1986, p. 117). Certes, les catégories qu'il utilise sont différentes et à maints égards moins restrictives que les nôtres, mais le constat essentiel demeure.

réguliers<sup>137</sup> et antérieures à 1970. Malgré ces limites, il est possible de retracer l'évolution de la répartition des catégories socioprofessionnelles de manière régressive chronologiquement. Cependant, la moindre inertie sociale de la catégorie socioprofessionnelle et sa durée limitée à l'exercice même de l'activité professionnelle permettent d'aller moins en amont dans les générations et avec un degré de certitude inférieur que pour le niveau de formation scolaire et professionnel.

Les données concernant la population du canton de Genève sont tirées des recensements fédéraux de 1970, 1980 et 1990. Plus précisément, ce sont celles relatives à cinq variables qui ont été retenues pour l'analyse : l'année de naissance, le lieu de naissance, le genre, la plus haute formation achevée et la catégorie socioprofessionnelle. Les quatre premières variables ont été prises telles que données. En revanche, la cinquième et dernière a été recodée afin de réduire les 33 catégories des recensements aux dix qui composent la typologie des catégories socioprofessionnelles utilisée au cours de l'enquête<sup>138</sup>. Malheureusement, les trois recensements présentent des lacunes ou des variations de définition des variables selon les années. Si bien que leurs données ne sont que partiellement cumulables. Ainsi, seul le recensement de 1990 contient des données pour toutes les variables choisies. Les deux précédents sont de fait incomplets car ils omettent chacun une des variables. Les catégories socioprofessionnelles n'ont pas été recensées en 1970, tout comme le lieu de naissance en 1980. Plus problématique encore est le changement des normes de classification pour la plus haute formation achevée entre 1970 et 1980. En dépit des harmonisations opérées par l'Office fédéral de la statistique<sup>139</sup>, il apparaît très clairement que le recensement de 1970 agrège des formations scolaires et professionnelles que les recensements suivants distribuent de manière différente et surtout plus sûre. Preuve en est la catégorie « autre formation » qui en 1970 rassemble plus de 15% des individus de vingt ans et plus. Une proportion qui atteint même un tiers de la cohorte la plus ancienne (80 ans et plus)<sup>140</sup>. Ces irrégularités des variables et ces modifications entre les séries affaiblissent beaucoup la possibilité de cumuler le résultat du traitement des données de manière chronologique. Hormis pour quelques cas, cela ne peut se faire que par raisonnement suite à la confrontation des résultats issus du traitement de chaque série.

La variable du lieu de naissance est d'une importance cruciale car elle est la seule manière ici de contrôler ou plutôt de neutraliser le biais que constitue pour l'analyse par cohorte de fortes et brusques variations de l'immigration ou de l'émigration. Or, le canton de Genève connaît périodiquement depuis le XVI<sup>e</sup> siècle et le premier refuge protestant de fortes arrivées d'immigrés. Sur le siècle qui va de 1872 à 1969, le canton a connu deux vagues d'immigration massive d'étrangers et de Confédérés (suisse d'autres cantons). La première débute dans les dernières décennies du XIX<sup>e</sup> siècle et la seconde s'enclenche dès les années 1950. A chaque fois, il en résulte, au terme d'un processus migratoire qui a duré entre vingt et trente ans, que quatre habitants de Genève sur dix est un étranger. Or, un apport rapide et important d'individus extérieurs au Canton modifie la répartition des propriétés sociales au sein de quelques cohortes, brisant la représentativité de chacun d'elle, et, a fortiori, la possibilité de remonter le temps. En effet, les immigrés concentrent généralement certaines particularités sociales qui font

---

<sup>137</sup> Louis Chauvel, *Le destin des générations. Structures sociales et cohortes en France au XX<sup>e</sup> siècle* (1998), Paris, PUF, 2002, p. 272.

<sup>138</sup> Cf. annexe 1.

<sup>139</sup> Dans la mesure où ces harmonisations se sont faites sur la base des résultats et non du réexamen de chacune des données, il ne s'agit que d'une opération superficielle.

<sup>140</sup> D'ailleurs, cette catégorie « autre formation » a été retirée du dernier recensement fédéral en 2000.

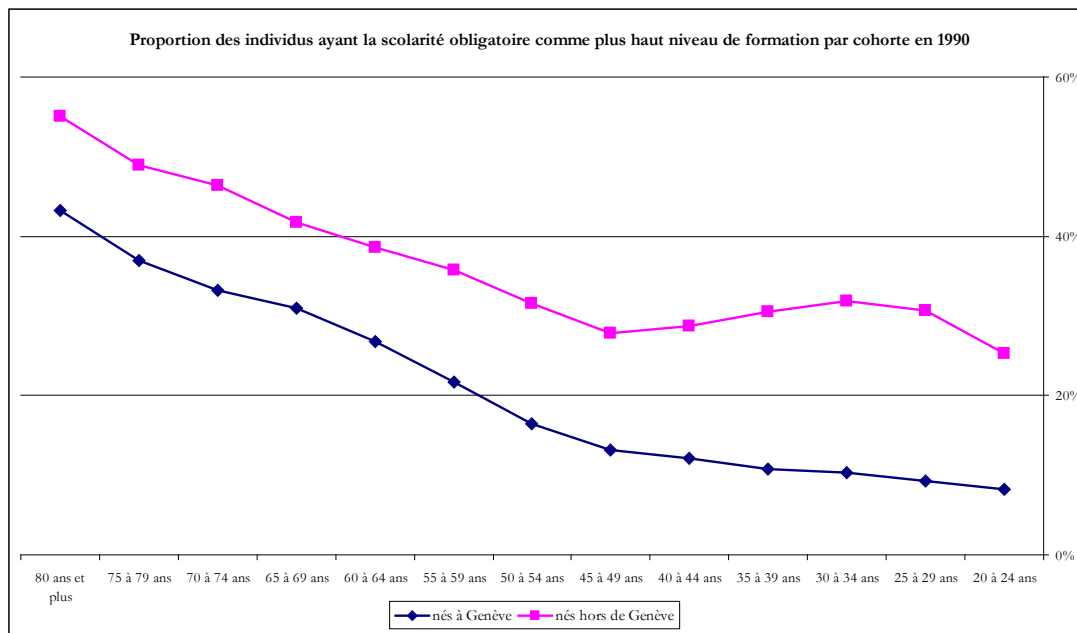
défaut à la société qui les reçoit. Dans leur majorité, ce sont alors des jeunes adultes qui viennent occuper les emplois, souvent peu qualifiés et subalternes, de l'industrie et des services<sup>141</sup>. En outre, l'importation de main-d'œuvre est soumise à de fortes variations liées à la conjoncture économique et aux intérêts changeant du champ politique. Ainsi, le poids des flux de l'immigration dans la recomposition de la population genevoise sur plusieurs décennies tend à ôter toute représentativité aux cohortes successives, tant pour ce qui est du plus haut niveau scolaire atteint que des catégories socioprofessionnelles.

Ce poids de l'immigration n'est pas à ignorer dans l'intelligence générale de l'évolution de la structure sociale du canton, mais comme notre objet est de comprendre les effets du système d'enseignement genevois sur les différents niveaux de formation et sur la structure sociale du Canton, l'arrivée massive et brutale d'immigrés avec leur propre bagage – voire leur absence – de formation scolaire en sape les fondements. La prépondérance du caractère populaire des immigrés confédérés et plus encore étrangers a une incidence sur la proportion des niveaux scolaires au sein des cohortes. On le vérifie aisément en comparant à niveau scolaire égal, deux cohortes identiques en âge et en époque mais composées l'une des individus nés à Genève et l'autre de ceux nés hors de Genève. Une très nette différence entre les deux groupes se manifeste. Ainsi parmi tous les individus ne pouvant se prévaloir que de la scolarité obligatoire au titre du plus haut niveau de formation achevé, ceux nés hors de Genève sont proportionnellement toujours surreprésentés dans leur cohorte par rapport à la cohorte de ceux nés à Genève (Figure 17). Que l'écart entre les deux types de cohortes se mette à grandir à partir des 55-59 ans, alors qu'il est relativement stable précédemment, montre bien l'influence qu'exerce une forte immigration sur cette variable. En effet, cette cohorte de la rupture réunit les individus qui ont entre vingt et vingt-cinq ans dans la première moitié des années 1950 (nés entre 1931 et 1935), un âge qui, pour ceux qui sont nés hors de Genève, en fait des candidats naturels à l'émigration économique puisque ces derniers se recrutent d'abord parmi les force vives (i.e. jeunes) des populations. Il n'est donc pas étonnant que la proportion des individus venus de l'extérieur et ne possédant pour tout bagage scolaire que la scolarité obligatoire grandit à mesure que le flux des immigrés se maintient dans les deux décennies suivantes. Inversement, on observe une descente assez régulière de la courbe de ceux nés à Genève qui ont à leur actif un niveau scolaire équivalent. Il est en outre remarquable de constater que les cohortes les plus jeunes maintiennent cette tendance, alors même qu'en leur sein se trouve une part grandissante d'enfants d'immigrés nés dans le canton.

---

<sup>141</sup> Chez les immigrés étrangers, les hommes sont très largement surreprésentés puisque, entre 1950 et 1980, ils représentent les deux tiers de cette main-d'œuvre importée (cf. Service cantonal de statistique, *Recensements fédéraux de la population de 1850 à 1980 : rétrospectives statistiques*, études et documents, n°10, Genève, avril 1987, p. 112).





**Figure 17**<sup>142</sup>

En déplaçant cette même comparaison par cohorte pour le plus haut niveau de formation (i.e. scolaire) qu'est le diplôme universitaire, deux constats s'imposent : d'une part, il n'y a que peu de différences entre les deux groupes de population et, quand celles-ci se manifestent, c'est plutôt en faveur des individus nés hors de Genève ; d'autre part, cette quasi absence de différence se retrouve pour toutes les générations avec une constance remarquable (Figure 18). Ainsi, ni la distinction du lieu de naissance ni l'âge ne sont discriminants pour eux. Indubitablement, cette double similitude en dissimule une troisième : celle de la proximité de la répartition par origine sociale dans les deux groupes. En même temps, ces deux exemples montrent bien qu'il existe plusieurs types d'immigration et que la formation scolaire est un capital social qui discrimine les immigrés, étrangers ou Confédérés. Elle les écartèle entre deux extrêmes très inégalement répartis numériquement. Pour revenir à l'évolution de la proportion d'universitaires, leur nombre a été multiplié par quatre en un demi-siècle (1930-1980). Cependant, cette croissance ne s'est pas effectuée de manière linéaire. La progression en marche d'escalier distingue deux époques marquées par des rythmes proches pour les individus nés à Genève. La première bénéficie aux générations nées entre 1911 et 1925 et cela est quelque peu déroutant car, en l'état, aucune explication probante ou même partielle ne peut être avancée. Sauf à dire que la crise de l'Entre-deux-guerres et la Deuxième Guerre mondiale semblent avoir été favorables aux études. La seconde époque concerne les générations nées entre 1936 et 1955 qui voient leur accès aux études universitaires s'ouvrir davantage. Ce plus grand accès procède de la massification de l'enseignement secondaire à laquelle ces générations participent et dont elle profitent. La première de ces quatre cohortes (composée de personnes nées entre 1936 et 1940) est d'ailleurs celle pour qui les chances d'aller à l'Université augmentent singulièrement. Sans aucun doute, il s'agit là de la première de ces « générations dorées »<sup>143</sup> qui jouissent

<sup>142</sup> Source : recensement fédéral 1990 (n(nés à Genève)=14'538 et n(nés hors de Genève)=70'408).

<sup>143</sup> Pour le cas de la France, Louis Chauvel constate un phénomène générationnel similaire : « Cette modification de la valorisation des cohortes fait apparaître la génération née dans les années quarante

de la double expansion, scolaire et économique, des Trente glorieuses. Alors que la dynamique enclenchée pouvait laisser croire que toutes les cohortes verraient leurs chances d'accès aux études universitaires s'accroître au même titre que les précédentes, elle semble s'enrayer à mesure que la croissance économique décline et que la stagnation économique s'installe à partir des années 1980 (cohorte de 1956-1960).

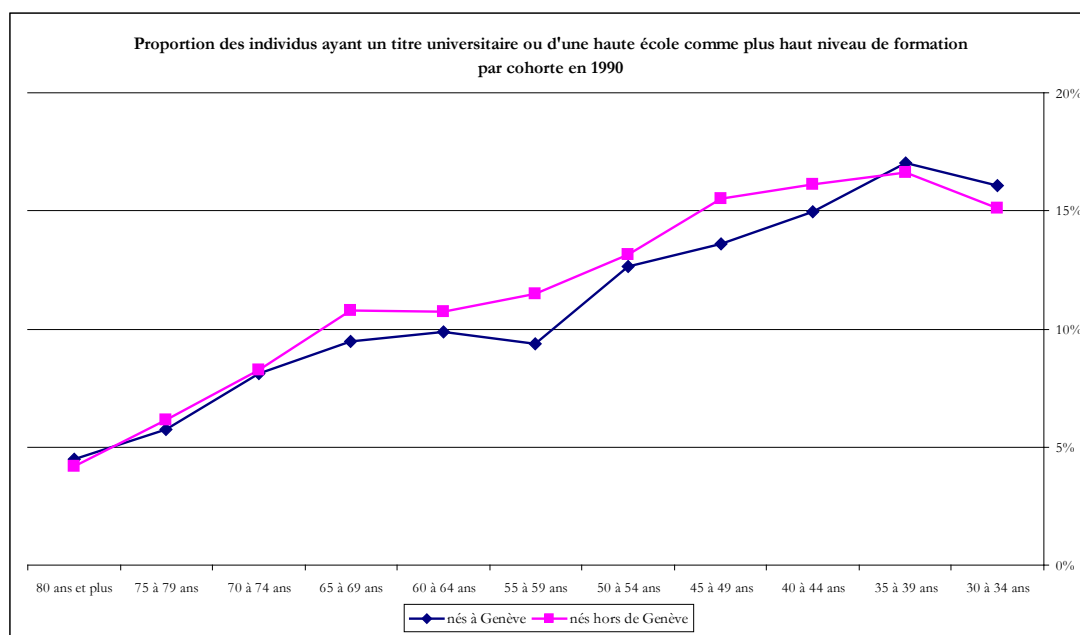


Figure 18<sup>144</sup>

Afin de neutraliser le biais de l'immigration, n'ont été considérés en règle générale que les individus nés à Genève<sup>145</sup>. Dans la mesure où Genève est une ville vers laquelle on va beaucoup et d'où l'on part ou repart peu, le fait d'y être né assure quasiment d'y avoir fait sa scolarité puis sa vie, surtout après l'âge de trente ans. Cela est d'autant plus vrai que le canton jouit d'une offre scolaire pour ainsi dire complète depuis 1900 environ<sup>146</sup> et que son développement économique le rend très attractif économiquement car il est depuis longtemps l'un des plus prospères de Suisse<sup>147</sup>. Si l'option choisie ici améliore sans doute le niveau scolaire moyen des cohortes en ignorant les enfants

---

comme spécifiquement privilégiée dans sa vie professionnelle, économique et financière» (*Le destin des générations. Structures sociales et cohortes en France au XX<sup>e</sup> siècle* (1998), Paris, PUF, 2002, p. 244).

<sup>144</sup> Source : recensement fédéral 1990 (n(nés à Genève)=7'343 et n(nés hors de Genève)=22'806). La première cohorte est celle des 30-34 ans car c'est l'âge auquel les études universitaires de base sont achevées (1<sup>er</sup> et 2<sup>ème</sup> cycles).

<sup>145</sup> Ce souci est déjà présent dans l'enquête de Roger Girod au début des années 1980 : « En résumé, il s'agit de 1'086 hommes ayant en commun d'être tous pères d'un fils ou d'une fille né en 1942-1943, et d'avoir été présents à Genève pendant toute la période allant de 1950 à 1980 » (*Evolutions de revenus et mobilité sociale (à Genève, 1950-1980)*, Genève, Droz, 1986, p. 15).

<sup>146</sup> Seule les Ecoles polytechniques fédérales de Zurich et Lausanne et les études vétérinaires à Berne constituent des offres de formation à la fois complémentaires et extérieures au canton de Genève.

<sup>147</sup> En effet, le phénomène de la fuite des classes moyennes supérieures vers des villages résidentiels de la côte lémanique vaudoise ne commence qu'à partir des années 1970. Ce sont, en règle générale, des raisons liées à une fiscalité plus favorable aux hauts revenus dans le canton de Vaud et à la cherté de l'habitat genevois qui entraîne ces déplacements. Plus généralement, sur les dynamiques actuelles de la ségrégation sociale dans l'espace urbain et leurs effets sur l'inégalité des chances de réussite scolaire, cf. Eric Maurin, *Le ghetto français. Enquête sur le séparatisme social*, Paris, Seuil, 2004.

d'immigrés nés à l'étranger ou dans un autre canton et scolarisés complètement ou partiellement à Genève, elle a en revanche l'avantage d'intégrer les enfants dits de « la deuxième génération », soit ceux nés sur place<sup>148</sup>. En résumé, les individus nés à Genève forment la population caractéristique (échantillon) sur laquelle il devient réalisable d'observer l'évolution des effets du système d'enseignement à travers l'évolution de la proportion des niveaux de formation achevés par cohorte.

La mortalité constitue un second biais de l'analyse par cohortes quand il est sujet, comme dans le cas de l'immigration ou de l'émigration, à de fortes et rapides variations. Cependant, l'évolution du taux de mortalité ne connaît guère de telles variations dans un territoire épargné par les guerres mondiales et les épidémies<sup>149</sup>. D'ailleurs, l'espérance de vie progresse tout au long du siècle (1870-1970)<sup>150</sup>. Au surplus, il existe une inégalité foncière face à la mort selon l'origine sociale. Les classes populaires ont structurellement un moindre accès aux soins, sont davantage soumises au risque d'accidents du travail et bénéficient d'une alimentation inférieure en qualité<sup>151</sup>. Ces déficits augmentent leur mortalité et diminuent leur espérance de vie, mais ils tendent à régresser à Genève au cours du siècle. Si l'inégalité devant la mort selon l'origine sociale ne disparaît pas, elle tend néanmoins à se réduire. Dans la mesure où la mortalité de la société genevoise est faible, voire même très faible, elle n'a qu'une faible influence sur les proportions par cohorte. Du fait que plus un individu est haut placé dans la hiérarchie sociale et plus il est éduqué, ces deux traits ayant une forte corrélation, meilleures sont ses chances de voir sa vieillesse se prolonger. Au pire, il suffit d'avoir toujours à l'esprit que les classes supérieures tendent donc à être surreprésentées dans les cohortes les plus anciennes pour tenir compte de ce léger biais dans l'analyse.

#### *L'expansion scolaire (1890-1970)*

Dire que le niveau scolaire moyen est monté en un siècle (1872-1969) à Genève, mais aussi en Suisse et plus généralement en Europe occidentale, constitue sans nul doute une banalité et une évidence de sens commun que tout contemporain ou presque peut constater et même argumenter. Il s'agit là d'un des faits massifs du XX<sup>e</sup> siècle en dépit des discours récurrents de ceux qui idéalisent un passé – le « bon vieux temps » –

---

<sup>148</sup> A dire vrai, l'importation de main-d'œuvre étrangère en Suisse a d'abord consisté en une immigration temporaire définie par le statut dit de travailleur « saisonnier » (d'une durée de 9 mois par an). Ce n'est qu'à partir des années 1960, avec l'obtention de permis de longue durée puis d'une durée indéfinie, que les immigrés, principalement d'origine italienne et espagnole, connaissent le regroupement familial. C'est à ce moment que sont créées les premières classes dites « d'accueil » de l'école primaire genevoise pour recevoir leurs enfants. La création de ces classes est aussi le signe que cette portion d'élèves commence à devenir quantitativement importante. Notre enquête s'arrêtant en 1970, leur poids dans la prise en compte des effets de la scolarisation sur la population genevoise est faible puisque, à cette époque, ils ne sont pas encore scolarisés. En revanche, les Confédérés bénéficiant du droit d'établissement garanti par la constitution fédérale sont très fortement présents pour la période 1920-1950. En effet, la part étrangère de la population chute fortement au cours de la Première Guerre mondiale. Parallèlement, le chiffre global de la population genevoise reste stable entre 1919 et 1945. Cela indique que les étrangers ont été remplacés par des familles et des individus venus des autres cantons suisses.

<sup>149</sup> Seule l'épidémie de « grippe espagnole » de l'hiver 1918-1919 provoque une surmortalité mais d'une ampleur limitée (C. E. Ammon, « L'épidémie de grippe espagnole de 1918 à Genève, Suisse », *Eurosurveillance*, vol. 7 – n° 12, décembre 2002, pp. 190-192).

<sup>150</sup> Cf. Paul Bairoch et Jean-Paul Bovee (avec la coll. de Jean Batou), *Annuaire rétrospectif de Genève*, vol. I : *Statistiques économiques et sociales pour la période 1815-1914*, Université de Genève, 1986, p. 40.

<sup>151</sup> Dans une société de l'abondance matérielle, le défaut d'une bonne alimentation provient autant, si ce n'est plus, des habitudes alimentaires que des possibilités pécuniaires de se procurer de bons produits. Ce qui renforce encore le part de l'éducation dans les manières inégales de se nourrir selon l'origine sociale.

au moyen d'un discours construit sur le prétendu fait que les nouvelles générations ne savent plus écrire, parler ou même compter. Au delà de ces récriminations de toujours, le fait historiquement saillant est qu'au seuil des années 1970 une majorité des élèves genevois sortent de la scolarité obligatoire via l'enseignement secondaire inférieur pour commencer des études secondaires généralistes ou professionnelles post-obligatoires, alors que pour leurs parents et, plus encore, pour leurs grands-parents une telle voie scolaire était sinon interdite du moins difficile d'accès. Quant à savoir si le « niveau monte »<sup>152</sup> vraiment, c'est évidemment un faux débat. A Genève, il monte effectivement et ceci dans la cadre même de la scolarité obligatoire<sup>153</sup>. Sinon les parcours scolaire ne pourraient connaître un allongement croissant car, si un tel allongement suppose pour partie une moindre sélection, celle-ci ne disparaît pas pour autant. D'ailleurs, l'élévation du niveau scolaire moyen n'est pas qu'un vague sentiment de sens commun, mais un phénomène qui a commencé à être investigué à Genève dans les années 1970 (Figure 19). Au vue de ces premières indications, aussi sommaires soient-elles, force est de constater que l'augmentation de la durée de la scolarisation, fruit d'abord des prolongations successives de l'âge de la fin de la scolarité obligatoire (1886, 1911 et 1933) puis de la massification de l'enseignement secondaire généralistes et professionnel<sup>154</sup>, a amené au fil des générations un nombre toujours croissant d'individus à acquérir un titre scolaire plus élevé. Tout au plus s'agit-il d'une tendance générale car une telle régularité est toujours improbable historiquement sur une période aussi longue.

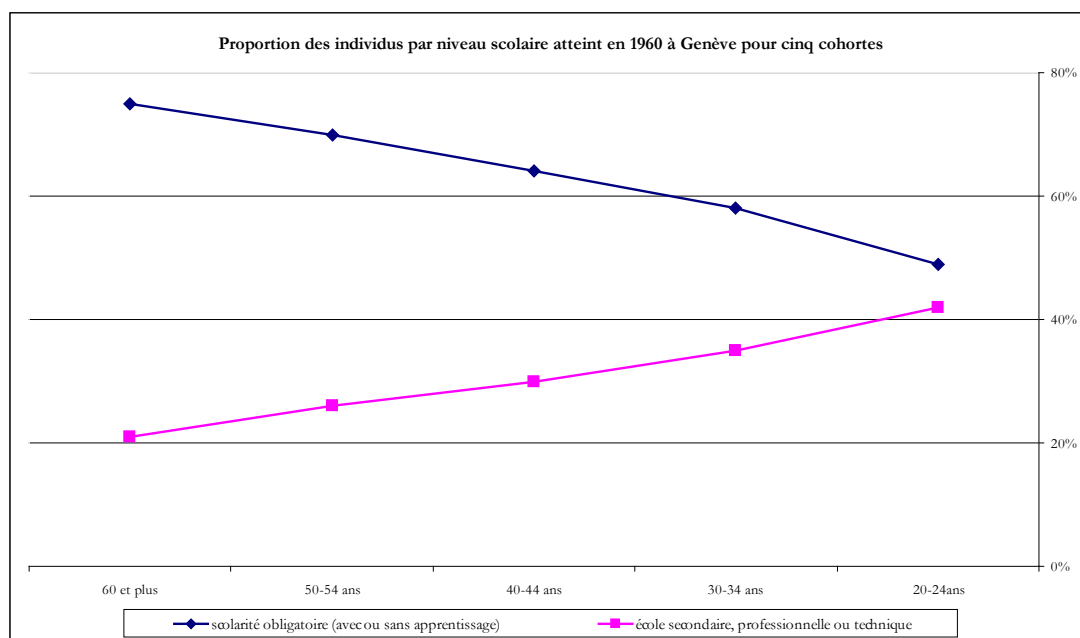


Figure 19<sup>155</sup>

<sup>152</sup> Cf. Christian Baudelot et Roger Establet, *Le niveau monte. Réfutation d'une vieille idée concernant la prétendue décadence de nos écoles*, Paris, Seuil, 1989 ; ainsi que la critique qu'en fait André Chervel, *La culture scolaire. Une approche historique*, Paris, Belin, 1998, pp. 175-179.

<sup>153</sup> Cf. supra partie V.

<sup>154</sup> Cf. supra partie III.

<sup>155</sup> Source : Jacques Amos, « Les inégalités de formation dans un système d'enseignement post-obligatoire généralisé », *Revue suisse de sociologie*, juin 1979, pp. 153-175. Les données de Jacques Amos sont extraites du recensement fédéral de 1970.

Si la tendance générale est correcte et permet d'attester d'emblée la montée en puissance d'une expansion scolaire qui donne son plein rendement après la Deuxième Guerre mondiale, cette tendance générale ne permet cependant pas d'en distinguer les ruptures, les décalages chronologiques et les époques. A dire vrai, l'évolution de la proportion des niveaux de formation dans la succession de cohortes montre des progressions et des diminutions en marche d'escaliers (Figure 20). La courbe de cette évolution dessine ainsi des époques tout en soulignant des mutations différenciées dans la répartition des niveaux d'instruction. Le fait saillant des trois premières décennies du XX<sup>e</sup> siècle est l'essor continu et rapide de l'apprentissage professionnel et un premier recul de la scolarité obligatoire comme seul bagage d'instruction. Les cohortes nées entre 1890 et 1915 voient en effet leur chance d'accès à l'apprentissage croître continuellement. Si bien que, dès la fin des années 1920, l'apprentissage professionnel ravit définitivement à la scolarité obligatoire la première place comme niveau d'instruction le plus répandu. Cet essor de la formation professionnelle est confirmé par le développement parallèle, mais avec un léger retard, de la proportion de titulaires d'un diplôme de formation professionnelle supérieure (haute école professionnelle ou haute école technique). Le fort développement de l'enseignement secondaire professionnel à plein temps ou à temps partiel entre 1890 et 1910, provoqué par le manque de main-d'œuvre qualifiée qui sévit alors dans l'industrie<sup>156</sup>, a suscité et permis un véritable décollage de la formation professionnelle que régit ensuite une législation cantonale et fédérale. A tel point que dans ce premier quart du XX<sup>e</sup> siècle, l'élévation du niveau scolaire moyen de la population genevoise (i.e. les individus nés à Genève) procède avant tout de l'accroissement de l'offre de formation professionnelle, divisée en trois filières hiérarchisées (révision primaire, cours complémentaires et écoles à plein temps), dans le système d'enseignement. Dans le demi-siècle suivant, c'est le développement des formations généralistes, dites « intellectuelles », qui prend le relais (maturité, études pédagogiques)<sup>157</sup>. Cependant, si deux époques distinctes ont pu être dégagées dans l'augmentation générale du niveau de formation scolaire, l'existence, dans le recensement de 1970, d'une importante catégorie « autre formation » rend incertain ces premiers résultats. De plus en plus massive à mesure que l'on remonte le temps et les cohortes, elle rend quelque peu aléatoire l'essor observé de la formation professionnelle dans les trois premières décennies du XX<sup>e</sup> siècle. Même s'il semble qu'elle regroupe des formations inachevées et incertaines telles que l'apprentissage sur « le tas », caractéristiques des ouvriers semi-qualifiés. C'est pourquoi, il est nécessaire de les confirmer ou de les infirmer en les confrontant à d'autres données.

---

<sup>156</sup> Cf. supra, chapitre 21.

<sup>157</sup> En règle générale, la formation dispensée par les écoles pour la formation des enseignants primaires est considérée comme équivalente à la maturité. Cependant, il n'y a jamais eu d'école normale à Genève. D'abord, ce sont les filières pédagogiques du Collège et de l'ESJF qui servent à la formation généraliste et professionnelle des instituteurs. Ensuite, des cours normaux sont ajoutés au titre de la formation professionnelle pour les stagiaires de l'enseignement primaire. Enfin, l'ouverture des Etudes pédagogiques en 1927-1928 achève de créer une véritable formation professionnelle complète de trois ans dont une année universitaire, et conditionnée à la possession d'une maturité ou d'un diplôme équivalent. C'est d'ailleurs pourquoi les enseignants primaires genevois se sont toujours considérés comme plus « intellectuels » que leurs homologues des autres cantons formés dans des écoles normales (cf. supra partie IV).

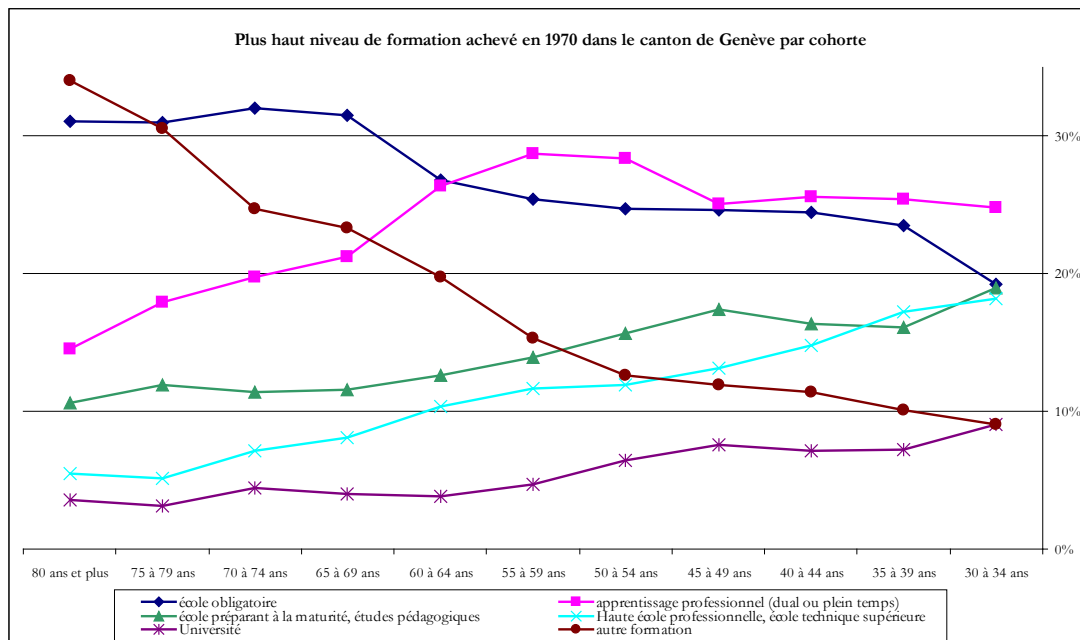


Figure 20<sup>158</sup>

Etant donné l'absence de la variable lieu de naissance, les données du recensement fédéral de 1980 ne sont ici d'aucun recours. En revanche, le suivant, celui de 1990 offre un bon ensemble de données car il est de loin le plus complet et le plus précis dans la définition des catégories pour le plus haut niveau de formation achevé. Séparé par vingt ans du recensement de 1970, il ne permet cependant pas de remonter aussi en amont au XX<sup>e</sup> siècle. En revanche, l'analyse par cohorte peut s'étendre jusqu'aux 20-24 ans car la formation professionnelle initiale (i.e. de base) est généralement acquise à ce moment-là et rarement après. Le développement des études et des formations professionnelles après l'âge de trente ans est un phénomène datant des années 1960 dans le canton de Genève, avec la création du Collège du soir notamment (1962), même si la « formation des adultes », pour utiliser le terme canonique, possède une longue tradition à Genève dans le domaine professionnel<sup>159</sup>. Néanmoins, les diplômes, les brevets professionnels ou les certificats fédéraux de capacité (de métiers) restent largement acquis avant l'âge de trente ans. Cependant, le recensement de 1990 confirme pour l'essentiel la distinction de deux époques séparées par la césure de la fin des années 1920-1930 (Figure 21). En effet, la dynamique en faveur de l'apprentissage professionnel supplantant la scolarité obligatoire comme niveau d'instruction proportionnellement le plus répandu dès les années 1930 se révèle ici également mais avec un léger décalage d'une cohorte. Ainsi, les individus nés à Genève après 1945 qui n'ont que la scolarité à faire valoir socialement comme seul titre scolaire deviennent, à l'évidence, un groupe résiduel qui continue de s'éroder lentement mais inexorablement<sup>160</sup>. De son côté, l'apprentissage professionnel à temps partiel (dual école et entreprise) ou à plein temps (scolaire) connaît une rapide diffusion jusqu'à la cohorte née en 1931-1935 et atteint un maximum de 50% des

<sup>158</sup> Source : recensement fédéral 1970 (n(nés à Genève)=55'908).

<sup>159</sup> Cf. Michèle Schärer, *Des cours pour adultes à Genève : 1846-1914*, thèse en Sciences de l'éducation, Université de Genève, 1996.

<sup>160</sup> Quant aux individus déclarant n'avoir aucune formation scolaire ou professionnelle, il s'agit sans doute pour partie de ceux qui, accumulant un fort retard scolaire, ont quitté l'école primaire précocement avant même d'avoir pu suivre son degré supérieur (5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> primaires).

individus pour la cohorte 1941-1945. Après, il se tasse et cède quelque peu le pas. Comme ce recul, certes léger mais durable, se conjugue avec la décroissance continue de la proportion de la scolarité obligatoire, une deuxième époque se dessine dès lors très clairement. Les cohortes nées après la Deuxième Guerre mondiale connaissent véritablement l'expansion de la scolarité à plein temps avec l'accroissement rapide et continu de la fréquentation de l'enseignement secondaire post-obligatoire.

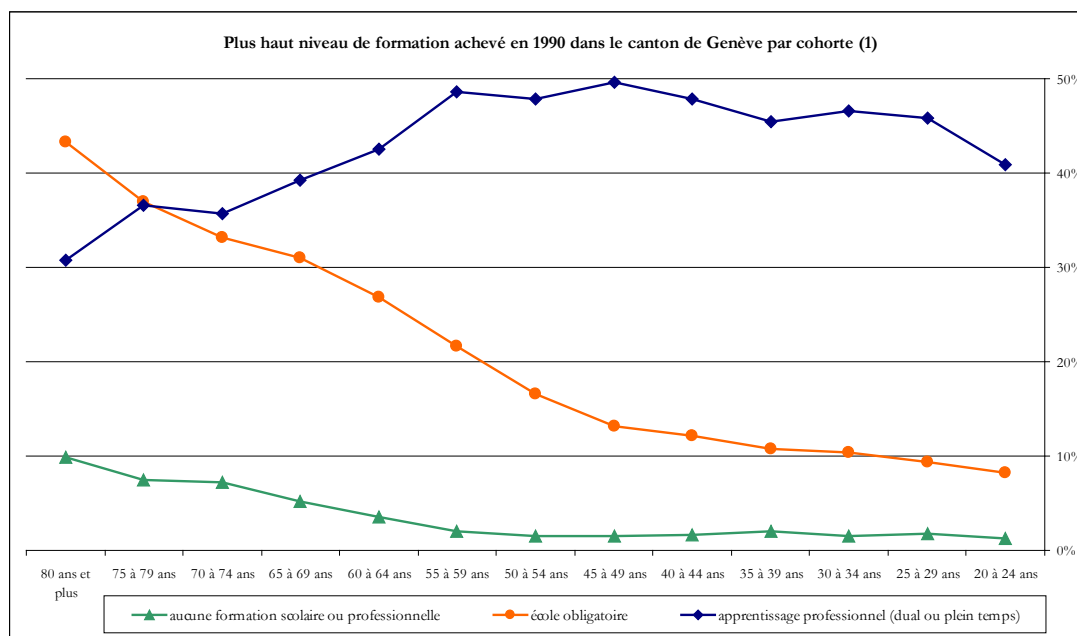


Figure 21<sup>161</sup>

En un demi siècle, la proportion des individus ayant effectué des études secondaires post-obligatoires est multipliée par deux et demi entre la première cohorte, née en 1910 et avant, et la dernière, née en 1956-1960. Encore une fois, cette progression n'est pas linéaire mais en marche d'escaliers. A l'augmentation brusque de la fréquentation de l'université et aux écoles délivrant des diplômes équivalents aux grades universitaires<sup>162</sup> s'ajoute celle des hautes écoles professionnelles et techniques (y compris la maîtrise fédérale professionnelle) dans la première moitié des années 1960. Il en découle que les chances d'accès à une formation supérieure s'accroissent doublement et vigoureusement (+25% environ) pour une seule et même cohorte : celle des individus nés à Genève entre 1936 et 1940. Avec cette cohorte démarre véritablement l'expansion scolaire par la généralisation des études secondaires, évolution qui se maintient pour les trois cohortes suivantes avant de se stabiliser. La lente croissance de la proportion des individus par cohorte se contentant du diplôme de fin d'études secondaires (maturité) comme seul titre scolaire à trente ans et plus confirme cette généralisation. En effet, le décollage relatif mais incontestable de la proportion des universitaires à partir de la cohorte 1936-1940 indique à la fois une augmentation des maturités délivrées<sup>163</sup>, constituant le sésame

<sup>161</sup> Source : recensement fédéral 1990 (n(nés à Genève)=55'012).

<sup>162</sup> Notamment les différents instituts plus ou moins complètement rattachés à l'Université à l'instar de l'Institut des Sciences de l'Éducation (ISE), des Hautes études internationales (HEI), l'École d'architectes (EA) ou encore l'École de traduction et d'interprétation (ETI).

<sup>163</sup> Cette croissance s'est poursuivie plus ou moins régulièrement puisque, au seuil du XXI<sup>e</sup> siècle, environ 30% d'une classe d'âge obtient une maturité à Genève, un taux qui est le plus fort de tous les cantons suisses et qui atteint presque le double du taux national (chiffres de 2004, Office fédéral de la statistique,

de l'accès à l'université, et qu'une part croissante des individus qui en sont porteurs se dirigent vers les études académiques pour y tenter leur chance. L'enseignement supérieur professionnel pâtit alors du plus grand attrait que semble susciter l'Université (Figure 22). Le premier voit sa part comme plus haut niveau de formation achevé se stabiliser, tandis que celle de la seconde augmente assez régulièrement. Pour autant, cette première phase d'expansion de la scolarisation se limite à une augmentation de la fréquentation de l'enseignement secondaire généraliste et professionnel post-obligatoire qui n'équivaut pas encore à sa massification. Cette dernière s'enclenche à la fin des années 1970. Mais, contrairement au cas français, l'enseignement secondaire généraliste et professionnel post-obligatoire se différencie en écoles distinctes et hiérarchisées<sup>164</sup> qui permet de comprendre et de souligner le travail de sélection que continue d'effectuer l'enseignement secondaire inférieur en dépit de la création et la généralisation du Cycle d'Orientation entre 1962 et 1969<sup>165</sup>. Ce caractère toujours relativement sélectif du système d'enseignement à Genève se retrouve logiquement jusque tout en haut de la chaîne scolaire. Si l'accès à l'université s'ouvre quelque peu à partir des années 1960, on reste loin de sa « démocratisation » (i.e. massification).

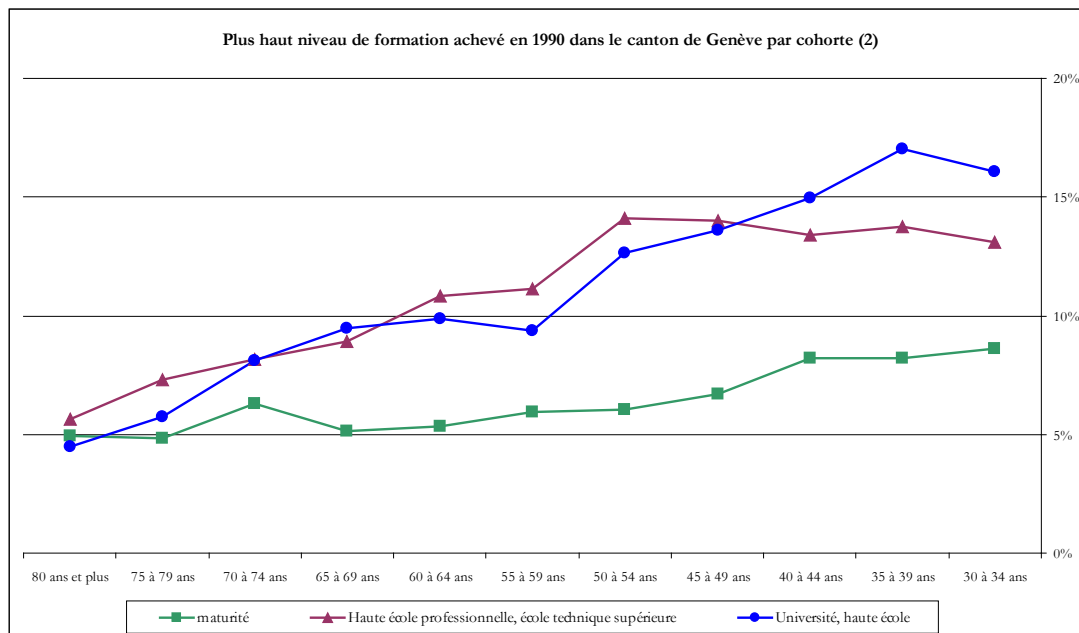
---

« Hautes écoles universitaires : taux de maturités gymnasiales par canton », URL : [http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/themen/bildung\\_und\\_wissenschaft/indicateurs/he/ind1.indicator.10106.html?open=104#104](http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/themen/bildung_und_wissenschaft/indicateurs/he/ind1.indicator.10106.html?open=104#104).

<sup>164</sup> Dans l'ordre : le Collège, voie traditionnelle pour l'obtention de la maturité (elle-même divisée en quatre sections inégalement prestigieuses que sont la classique (grec et latin), la latine (latin), la scientifique (mathématiques et physiques) et la moderne (langues vivantes)) ; l'École supérieure de commerce qui combine école professionnelle (avec le diplôme d'employé de commerce) et école de maturité mais dont le caractère cantonal interdit des études hors du canton et l'accès à certaines facultés prestigieuses (médecine notamment) ; l'École d'ingénieur d'ordre technique dont le diplôme donne accès aux Ecoles polytechniques fédérales ; enfin l'École de Culture générale qui, fondée en 1975, sert de préparation pour l'entrée dans les écoles professionnelles supérieures (infirmiers, assistant social, etc.), voire même de lieu d'attente pour certains apprentissages exigeant dix années de scolarité (la scolarité obligatoire n'en comptant que neuf).

<sup>165</sup> Cf. supra partie III, chapitre 10.





**Figure 22**<sup>166</sup>

Si le niveau d’instruction, estimé sur la base des plus hautes formations achevées, est bien « monté » et si les parcours scolaires se sont allongés au cours des trois premiers quarts du XX<sup>e</sup> siècle, cela ne s’est certes pas fait de manière continue et régulière. L’évolution discontinue mais générale de la répartition des niveaux de formation achevés depuis 1900 environ atteste bien du contraire. Globalement, deux époques (i.e. périodes) se dégagent très nettement de l’analyse par cohorte. Les cinquante premières années du XX<sup>e</sup> siècle constituent une première époque marquée par la diffusion massive de l’apprentissage professionnel dual ou à plein temps et par le recul de la scolarité obligatoire comme seul bagage scolaire. Si bien que le destin scolaire des individus nés à Genève entre 1890 et 1935 a toujours davantage été placé sous le sceau de l’enseignement professionnel. A dire vrai, la part de l’école dans l’élévation du niveau d’instruction n’est alors encore que partielle car l’apprentissage professionnel le plus répandu est celui qui combine cours scolaires et travail en entreprise. En effet, la formation professionnelle entièrement scolarisée est alors réservée à une élite ouvrière et aux techniciens. En revanche, à partir des années 1950, l’emprise de l’école sur le niveau de formation des individus grandit considérablement à mesure que les parcours strictement scolaires s’allongent. A l’évidence, la massification de l’enseignement secondaire inférieur débutant timidement dans les années 1930 réoriente progressivement les flux vers les études secondaires. Une deuxième époque s’ouvre alors : celle de l’expansion scolaire proprement dite. L’accès à la maturité, aux formations professionnelles supérieures et même à l’université s’accroît nettement. La première génération des Trente glorieuses (cohorte 1936-1940) est celle pour laquelle les potentialités nouvelles de meilleure formation scolaire par rapport à la génération (i.e. cohorte) sont les plus fortes. Les trois suivantes voient encore ses potentialités s’améliorer continuellement. Mais cette progression de l’accès aux études secondaires et supérieures semble se gripper pour les cohortes nées à partir de la deuxième moitié des années 1950. Il s’agit là assurément d’un signe avant-coureur d’une nouvelle et troisième époque qui commence.

<sup>166</sup> Source : recensement fédéral 1990 (n(nés à Genève)=18'482).

En dépit d'une expansion scolaire certaine, au seuil des années 1970, le système d'enseignement genevois demeure très différencié et hiérarchisé dans la partie de l'enseignement secondaire post-obligatoire. La bonne résistance de la formation professionnelle duale ou scolaire entamée dès la sortie de l'école obligatoire explique en partie ce fait. L'autre partie de l'explication réside dans la persistance d'une sélection scolaire, certes moindre qu'auparavant, mais encore assez prégnante symboliquement et pratiquement dans le cadre de l'enseignement secondaire inférieur. En effet, celle-ci reste assez forte pour être institutionnalisée au moyen de sections qui sont autant de filières au sein du Cycle d'orientation préparant à des accès différenciés à l'apprentissage et aux écoles du secondaire post-obligatoire. Le « saut » que constitue la première année du Collège achève cette première sélection, du moins pour ce qui est des études secondaires supérieures menant à l'université. Malgré cette limitation par la sélection, l'allongement des parcours scolaires est le fait saillant de la deuxième moitié du XX<sup>e</sup> siècle. Pour le dire rapidement, le scolaire a pris le pas sur le professionnel à Genève dès cette époque. D'ailleurs, l'expansion scolaire est suffisamment avancée dans les années 1970 pour que le canton apparaisse dans les sensibilités collectives à l'échelle de la Suisse comme un lieu où l'apprentissage en entreprise est déprécié dans les mentalités au profit des filières scolaires, perçues comme plus prestigieuses<sup>167</sup>.

#### *Les prolongements socioprofessionnels de l'expansion scolaire (1920-1970)*

La société genevoise, comme la société suisse et plus généralement celles d'Europe occidentale, a connu de profondes transformations durant le XX<sup>e</sup> siècle. En dépit des particularités nationales ou locales, le mouvement a été général. Bien que l'évolution sociale soit un phénomène constant, la période qui va environ de la Première Guerre mondiale aux Trente glorieuses apparaît comme celle où cette évolution a connu une intensité et une accélération peut-être sans précédent historiquement. À bien des égards, ce demi-siècle (1920-1970) sépare deux mondes sociaux : une société agricole et industrielle clivée entre bourgeoisie et classe ouvrière a été remplacée par une société de services, de protection sociale et de consommation de masse où prédomine quantitativement les « classes moyennes ». Certes, le tableau brossé est très schématique et mériterait davantage de nuances mais la première société a bel et bien donné naissance à la seconde. Une des dynamiques de fond de ces changements sociaux est l'expansion rapide du salariat moyen. Elle est la condition indispensable de la formation de ces fameuses « classes moyennes » salariées si caractéristiques des sociétés occidentales de la seconde moitié du XX<sup>e</sup> siècle. C'est d'ailleurs bien le salariat assurant un revenu dans la moyenne et leur poids qui opposent ces nouvelles classes moyennes aux classes moyennes traditionnelles faites d'artisans, de commerçants, d'exploitants agricoles. Deux facteurs principaux sont à l'origine de cette « moyennisation » de la structure sociale : les transformations du système économique avec une nouvelle répartition de la main-d'œuvre (i.e. la tertiarisation) et les changements des systèmes d'enseignement avec un allongement considérable de la durée de la scolarisation. Que

---

<sup>167</sup> En effet, on observe au moins à partir de 1980 « une modification des comportements des élèves durant la phase d'orientation à l'issue de l'école obligatoire. Ces derniers choisissent (ou sont contraints pour certains de choisir) plus fréquemment que par le passé de poursuivre leur formation en école, et ce n'est que dans un second temps qu'ils se dirigent vers un apprentissage en entreprise » (Jacques Amos et François Rastoldo, « La formation professionnelle en Suisse et à Genève. Politique publique – pratiques d'acteurs », Communication proposée pour les journées d'étude du Réseau d'analyse pluridisciplinaire des politiques éducatives (RAPPE) les 21 et 22 novembre 2002 à Aix en Provence intitulées « *Le développement de l'éducation et de la formation (1980-2000) : quels effets pour quelles efficacités ?* », Genève, 2002, p. 20.

ces deux facteurs aient des liens d'interdépendance forts, nul doute. Encore convient-il d'en expliciter les ressorts et les temporalités dans les spécificités du cas genevois car les structures sociales portent toujours « l'empreinte originale d'un temps et d'un milieu »<sup>168</sup>. Autrement dit, quelle est la part du travail du système d'enseignement dans l'expansion du salariat moyen comme un des processus essentiels de transformation de la structure sociale au XX<sup>e</sup> siècle ?

L'état de la connaissance sur la structure de la société genevoise au XX<sup>e</sup> siècle est inégalement avancé selon les domaines. Ainsi, les évolutions de la démographie et les flux migratoires ou encore la proportion des différentes confessions et religions sont largement investigués et connus depuis le XIX<sup>e</sup> siècle. Mais cela est dû principalement au fait que ces indicateurs concernaient et, pour certains d'entre eux, concernent toujours d'importants enjeux sociaux<sup>169</sup>. L'activité économique, notamment par secteur, est relativement bien connue à partir des années 1930 grâce aux recensements fédéraux. Cependant, un grand nombre d'aspects de la vie sociale genevoise sont restés longtemps dans l'ombre, non pas parce qu'il était difficile d'enquêter mais surtout parce qu'aucune volonté politique ou institutionnelle n'en manifestait un besoin systématique<sup>170</sup>. Il faut attendre les années 1960-1970 pour que la connaissance statistique systématique, notamment sur le plan scolaire, de la société genevoise se construise et s'accroisse, à la fois à travers le développement des sciences sociales et la montée des besoins en la matière pour la gestion sociale. Et, il faut attendre 1980 pour que les catégories socioprofessionnelles fassent leur entrée dans la nomenclature officielle des recensements fédéraux<sup>171</sup>. Certes, elles sont pour une large part une spécificité française<sup>172</sup> et elles font l'objet d'abondantes critiques. Il leur est notamment reproché de constituer des catégories regroupant une hétérogénéité de situations socioéconomiques et ainsi de réifier une réalité sociale qui, avec l'avènement de la société des classes moyennes, de l'expansion économique et de la mobilité sociale ascendante prétendument généralisée, ne peut désormais plus être appréhendée de la sorte<sup>173</sup>. Dans la mesure où on les soumet à réexamen périodique et qu'on les adapte aux

---

<sup>168</sup> Marc Bloch, *La société féodale* (1939), Paris, Albin Michel, 1968, p. 610.

<sup>169</sup> Concernant les flux migratoires, tant l'immigration que l'émigration ont constitué des préoccupations quasi permanentes des autorités politiques fédérales entre 1880 et 1980 (pour une première approche cf. Gérald Arlettaz et Marc Perrenoud, « Immigration et refuge en Suisse (XIX<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècles) », *Traverse. Revue d'histoire*, n°2, 2003, pp. 106-117).

<sup>170</sup> En 1987, les deux publications rétrospectives de l'Office cantonal de la statistique basées sur les recensements fédéraux effectués entre 1850 et 1980 sont exemplaires à ce propos (cf. Service cantonal de statistique, *Recensements fédéraux de la population de 1850 à 1980. Rétrospective statistique*, études et documents, n° 10 et 11, Département de l'Economie publique, Genève, 1987-1988). La publication une année auparavant d'un annuaire statistique sous la houlette du Département d'histoire économique et sociale de l'Université de Genève procède de la volonté de combler ces lacunes (Cf. Paul Bairoch et Jean-Paul Bovée (avec la coll. de Jean Batou), *Annuaire rétrospectif de Genève*, vol. I : *Statistiques économiques et sociales pour la période 1815-1914*, Université de Genève, 1986).

<sup>171</sup> Jusque-là divisée la « situation professionnelle » de la population active était répartie en deux grosses catégories : les « indépendants » et les « salariés ». Les premiers étaient subdivisés en « employeurs » et « travaillant seuls ». Les seconds en « employés supérieurs » ou « subalternes », en « ouvriers qualifiés » ou « semi ou non qualifiés », encore que cette dernière distinction ne date que de 1941, et enfin en « apprentis » (Service cantonal de statistique, *Recensements fédéraux de la population de 1850 à 1980 : rétrospectives statistiques, études et documents*, n°10, Genève, avril 1987, p. 114).

<sup>172</sup> Sur les modalités de leur définition et leur construction, cf. Louis Chauvel, « Le retour des classes sociales ? », *Revue de l'OFC*, n°79, octobre 2001, 321-322.

<sup>173</sup> Sans parler des a priori idéologiques liés au fait que le concept de « classe » découle largement de l'analyse marxiste de la société (cf. Louis Chauvel, *Le destin des générations. Structures sociales et cohortes en France au XX<sup>e</sup> siècle* (1998), Paris, PUF, 2002, pp. 9-12).

réalités locales, les catégories socioprofessionnelles constituent pourtant un moyen sociologiquement pertinent de décrire un aspect fondamental de la société. En effet, elles donnent la position relative des individus à une époque de l'évolution de la société et, de ce fait, elles offrent une grille de lecture des hiérarchies et des rapports sociaux que les différentes classes entretiennent entre elles.

De par sa conformation territoriale remontant à l'Ancien Régime, Genève est faite d'une population genevoise et urbaine depuis plusieurs siècles. La création du canton avec l'ajout de nouveaux territoires ruraux cédés par la France et le Royaume de Piémont-Sardaigne au traité de Vienne en 1815 n'a pas changé cette spécificité. Genève est resté, de par l'exiguïté de son territoire, un canton-ville. Une des conséquences de cet état de fait sur sa structure sociale est que les paysans forment depuis longtemps un groupe socioprofessionnel très restreint numériquement. Inversement, cette tradition citadine implique que l'immigration et l'existence d'un important secteur tertiaire (commerce, banque, transports et services) sont autant de traits originaux et structurants de la société genevoise. Si bien que la structure socioprofessionnelle locale repose essentiellement sur la division des activités économiques et de la main-d'œuvre entre secteurs secondaire et tertiaire. La seconde industrialisation du dernier tiers du XIX<sup>e</sup> siècle renforce la part du secteur secondaire mais il reste malgré tout minoritaire quant au nombre d'emplois dans la première moitié du XX<sup>e</sup> siècle. La rapide tertiarisation de l'économie au lendemain de la Deuxième Guerre mondiale, puis la désindustrialisation précoce amorcée dès les années 1960<sup>174</sup>, consacrent la suprématie du secteur tertiaire comme moteur économique et dispensateur d'emploi du canton (Figure 23)<sup>175</sup>. Pour autant, il ne faut pas croire que la tertiarisation n'a eu qu'une influence sur le recul de la part des emplois de l'industrie. Au contraire, la structure même des emplois du secteur tertiaire en a été bouleversée. Nombre d'emplois subalternes des services ont disparu au profit d'emplois plus qualifiés, généralement dits de « bureau » (les « employés » et les « cadres » ou « intermédiaires »), nécessités par la croissance de la bureaucratie et des services de l'Etat (école, assurances sociales), des banques, des assurances, des transports et des entreprises actives dans la consommation de masse (tourisme, grands magasins, commerce de détail, etc.)<sup>176</sup>.

Il n'a été tenu compte ici que la population résidente active parce qu'elle représente la part laborieuse de la population genevoise. Mais, elle ne constitue que la majorité et non la totalité de la population active du canton. En effet, nombre de frontaliers (venus de la France voisine), de Vaudois et, plus récemment, de Genevois installés au-delà de la

---

<sup>174</sup> Entre 1960 et 1980, la branche dite de « l'industrie et des arts et métiers », qui regroupe en moyenne pour cette époque 70% des emplois du secteur secondaire, voit son taux d'occupation de la population active se réduire de moitié (de 30 à 16%). Cette réduction se traduit également par une perte absolue de plus de 12'000 emplois en vingt ans (-30%) (Service cantonal de statistique, *Recensements fédéraux de la population de 1850 à 1980 : rétrospectives statistique, études et documents*, n°10, Genève, avril 1987, p. 119).

<sup>175</sup> En comparaison avec l'évolution de la répartition de la main-d'œuvre au niveau national entre 1950 et 1970, la situation genevoise se révèle en tous points, ou presque, différente. Si la part du secteur primaire baisse en moyenne suisse durant cette période (de 17 à 7% environ), celle du secteur secondaire continue à croître à un rythme, certes plus lent (de 46 à 50%) que celui du secteur tertiaire (37 à 43%), mais elle conserve encore sa prépondérance au seuil des années 1970, notamment grâce à la croissance de la branche des machines-outils (Hansjörg Siegenthaler, « Schweiz 1910-1970 », in Carlo M. Cipolla (éd.), *Europäische Wirtschaftsgeschichte*, tome 5 : *Die europäischen Volkswirtschaften im zwanzigsten Jahrhundert*, Stuttgart-New York, Gustav Fischer Verlag, 1980, pp. 249 et 263).

<sup>176</sup> Ainsi, la part des banques et des assurances dans l'emploi double presque (de 4 à 7%) entre 1950 et 1970, alors que celle de l'hôtellerie et de la restauration recule durant la même période (Service cantonal de statistique, *Recensements fédéraux de la population de 1850 à 1980 : rétrospectives statistique, études et documents*, n°10, Genève, avril 1987, p. 119).

Versoix, viennent à Genève par dizaines de milliers chaque jour pour y travailler. C'est également le cas du personnel des agences internationales (ONU, OMS, etc.) qui réside en partie dans le canton de Vaud et en France voisine. Tous ces « pendulaires » montrent la forte attractivité économique du canton et accroissent encore de par la nature de leurs emplois le poids réel du secteur tertiaire.

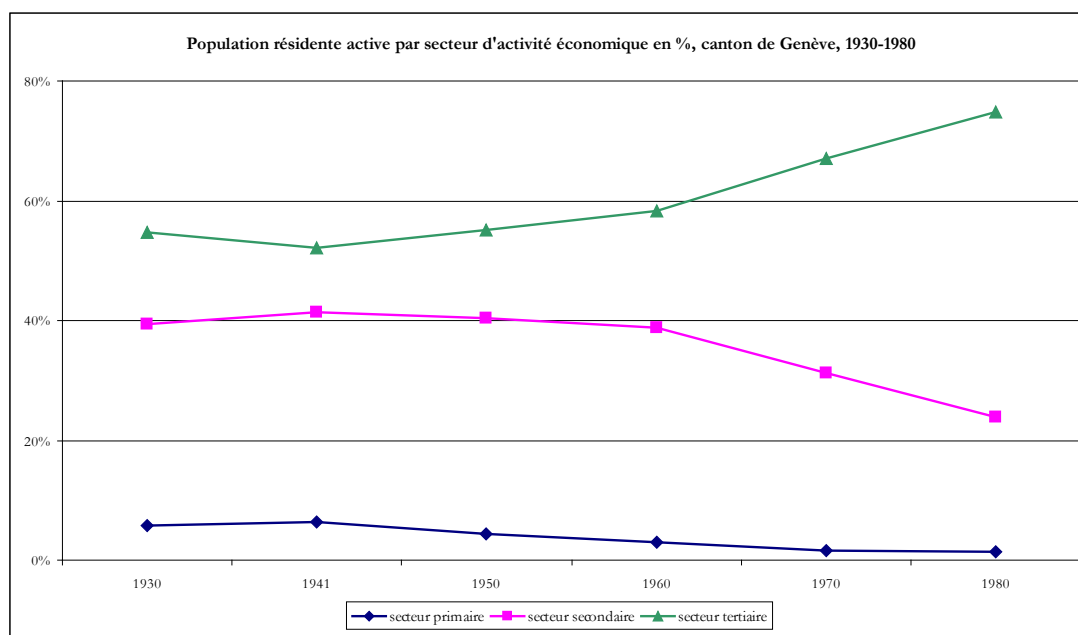


Figure 23<sup>177</sup>

Le recensement de 1970 ne dénombrant pas les individus par catégories socioprofessionnelles, il faut se rabattre sur le suivant de 1980. Mais, nouveau problème, ce dernier fait l'impasse sur le lieu de naissance. Si bien qu'il est impossible de distinguer les individus nés dans le canton, et qui pour l'essentiel y ont fait leur scolarité et leur vie professionnelle, de ceux nés à l'étranger. L'analyse par cohorte en devient alors risquée puisqu'une forte immigration est susceptible de modifier la représentativité de chaque cohorte. En l'appliquant aux données du recensement de 1980 par catégories professionnelles en tenant compte à la fois de cette restriction et de ce qu'on sait par ailleurs sur l'immigration, elle brosse malgré tout un tableau général de l'évolution de la structure socioprofessionnelle genevoise entre 1950 et 1980 (Figure 24)<sup>178</sup>, un tableau

<sup>177</sup> Source : Service cantonal de statistique, *Recensements fédéraux de la population de 1850 à 1980 : rétrospectives statistiques, études et documents*, n°10, Genève, avril 1987, p. 119. Restriction sur les données : à partir de 1970, les personnes employées à temps partiel ont été systématiquement recensées, gonflant sans doute encore la part prépondérante du secteur tertiaire. En même temps, le développement du travail à temps partiel constitue un changement de la structure d'emploi de la main-d'œuvre dont il doit être tenu compte.

<sup>178</sup> La cohorte la plus ancienne pour laquelle les données sont à la fois significatives et représentatives est celle des 55-59. Bien que l'âge légal de la retraite soit de 65 ans en 1980, il apparaît qu'environ un tiers de la cohorte précédente (60-64 ans) bénéficie d'une retraite anticipée. Cette proportion atteint 40% pour les individus d'âges identiques dix ans plus tard (1990). Certes, divers métiers dits « à risques » (policiers, pompiers, pilotes d'avion, etc.) offrent des retraites avant 65 ans, mais cela n'explique en aucun cas une telle masse de retraités, un fait nouveau socialement que Roger Girod perçoit parfaitement au milieu des années 1980 : « A 60-64 ans, en 1980, la génération IV comptait près de trois fois plus de retraités, en pourcentage, que la III, aux mêmes âges, cinq avant seulement. En 1970, à 65-69 ans, être à la retraite était encore assez exceptionnel » (*Evolutions des revenus et mobilité sociale à Genève, 1950-1980*), Genève, Droz, 1986, p. 160).

dont il n'est possible de tirer que des indications et des tendances globales qu'il convient ensuite de vérifier et d'affiner. Le fait saillant est la confirmation de la tertiarisation croissante de l'économie et des emplois à partir de 1950. Les cadres et professions intermédiaires et les employés sont en effet les seules catégories socioprofessionnelles à connaître une progression pour toutes les cohortes. Elles deviennent même largement dominantes parmi les moins de quarante ans en 1980 alors que la proportion des ouvriers et employés peu et non qualifiés décline pour cette même tranche d'âge. Cependant, il n'y a aucun transfert de la main-d'œuvre parce que cette catégorie socioprofessionnelle regroupe alors principalement des travailleurs issus de l'immigration interne et étrangère en provenance de l'Europe méditerranéenne (Italie, Espagne puis Portugal)<sup>179</sup>. La baisse de leur part dans les deux cohortes les plus jeunes tient autant à l'approfondissement du processus de tertiarisation de l'économie qu'à la restriction de l'importation de main-d'œuvre. Face, d'abord, aux premiers signes de « surchauffe » puis de ralentissement de l'économie<sup>180</sup> et, ensuite, à la montée de la xénophobie au sein de la population suisse, les autorités politiques nationales adoptent une politique de limitation drastique de l'immigration<sup>181</sup>. Si bien que la décennie 1970-1980, voit le solde migratoire être proche de zéro pour la première fois depuis la Deuxième Guerre mondiale<sup>182</sup>. Pour autant, la reprise de l'immigration dans la décennie suivante (1980-1990) n'enraye pas le recul de la proportion des ouvriers et employés peu et non qualifiés dans la structure socioprofessionnelle genevoise. Au contraire, elle diminue encore au profit d'un accroissement des emplois issus de la tertiarisation continue de l'économie du canton<sup>183</sup>.

Les autres catégories socioprofessionnelles ne connaissent que peu de variations dans la succession des cohortes. Sans surprise, la situation des exploitants agricoles confine à la disparition. Le fléchissement de la courbe des cadres supérieures et des professions libérales dans les deux cohortes les plus jeunes procède sans doute du fait que l'acquisition de telles positions intervient généralement un peu plus tardivement dans le cycle de vie (i.e. au cours de la trentaine). Il en va peut-être de même pour les artisans, indépendants et petits entrepreneurs. En revanche, un autre fait mérite attention : l'accélération de la proportion des cadres et professions intermédiaires à partir de la cohorte des individus nés en 1936-1940 et qui se poursuit pour la suivante.

---

<sup>179</sup> Entre 1880 et 1980, « la classe ouvrière suisse s'est donc constitué à la fois par l'afflux de Confédérés [i.e. immigration intérieure et exode rural] originaires d'autres régions et par l'arrivée d'étrangers venant d'Europe centrale, puis de plus en plus des pays méditerranéens » (Gérald Arlettaz et Marc Perrenoud, « Immigration et refuge en Suisse (XIX<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècles) », *Traverse. Revue d'histoire*, n°2, 2003, p. 114).

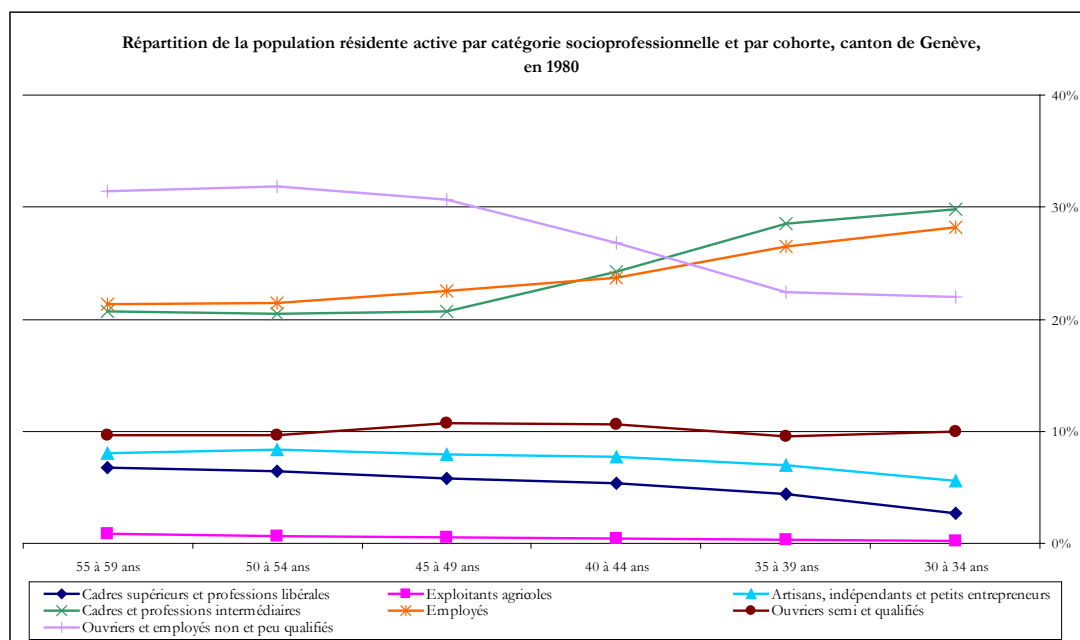
<sup>180</sup> Entre 1961 et 1970, la croissance du produit national brut par habitant est de 3,5% en moyenne annuelle, mais elle n'est plus que de 0,4 % entre 1971 et 1975 (cf. Roger Girod, *Evolutions des revenus et mobilité sociale (à Genève, 1950-1980)*, Genève, Droz, 1986, p. 147).

<sup>181</sup> Sur les problèmes politiques liés au développement du sentiment xénophobe de la population suisse dans les années 1960 et les évolutions de la politique de la Confédération helvétique sur la question de l'immigration cf. Gérald Arlettaz et Silvia Arlettaz, « La politique suisse d'immigration et de refuge : héritage de la guerre et gestion de la paix », in Michel Porret, Jean-François Fayet et Carine Flückiger (éd.), *Guerres et paix. Mélanges en hommage au Professeur Jean-Claude Favre*, Genève, Georg, 2000, pp. 680-682.

<sup>182</sup> Gérald Arlettaz et Marc Perrenoud, « Immigration et refuge en Suisse (XIX<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècles) », *Traverse. Revue d'histoire*, n°2, 2003, p. 114. A Genève, le nombre des étrangers parmi la population active reste le même entre 1970 et 1980, alors qu'il avait quasiment doublé lors de la décennie précédente (Service cantonal de statistique, *Recensements fédéraux de la population de 1850 à 1980 : rétrospectives statistiques, études et documents*, n°10, Genève, avril 1987, p. 112).

<sup>183</sup> En effet, la part des ouvriers et employés non et peu qualifiés passe de 25 à 21%, alors que les parts cumulées des employés et des cadres et professions intermédiaires passent de 52 à 56% pour la tranches des 20-64 ans de la population active résidente du canton de Genève (source : recensements fédéraux 1980 et 1990).

Cette progression est suffisamment forte pour que ceux-ci devancent toutes les autres catégories socioprofessionnelles. Ils arrivent même dépasser d'une courte tête la proportion des employés. Mais ce fait aussi intrigant qu'il puisse être en soi en débusque un autre de nature identique. En effet, la cohorte qui marque a priori le passage à la prééminence quantitative des cadres et professions intermédiaires se trouve être la même que celle qui initie l'expansion scolaire ! Corrélation forte ou simple coïncidence ? C'est ce qu'il s'agit maintenant de déterminer.



**Figure 24**<sup>184</sup>

A dire vrai, la catégorie des « cadres et professions intermédiaires » est sans aucun doute hétérogène dans la réalité des emplois auxquels elle renvoie, tant du point de vue du statut hiérarchique que du revenu, une hétérogénéité que recouvre par ailleurs l'assimilation entre les « cadres » (moyens) et les professions dites « intermédiaires » alors que, de fait, les premiers jouissent en règle générale d'un statut, d'un salaire et d'un prestige social nettement supérieur aux seconds<sup>185</sup>. La distinction d'avec les employés repose essentiellement sur le fait que ces derniers sont assignés à des tâches d'exécution dans le travail qui leur est demandé. A plus d'un titre, les employés sont au bureau ce que sont les ouvriers à l'usine. En aucun cas, ils ne peuvent être adjoints aux nouvelles classes moyennes salariées. Cependant, la progression des cadres et professions intermédiaires est telle depuis les années 1960 qu'elle devient majoritaire dans la population active dans la dernière décennie du XX<sup>e</sup> siècle, dépassant largement les employés en nombre. En 1980, ces derniers tiennent encore la première place avec 29% des actifs résidents, mais dans la décennie suivante ils rétrogradent à la seconde (23%). Les cadres et professions intermédiaires lui ravissent la première place en augmentant leur part de presque 40% puisqu'elle passe de 23% à 32% des actifs. Hormis les

<sup>184</sup> Source : Recensement fédéral 1980 (n=135'553).

<sup>185</sup> « Les "professions intermédiaires", archétype des "classes moyennes", méritent leur nom et apparaissent comme une catégorie-pivot entre dirigeants et routiniers, entre expertise et production standardisée » (Louis Chauvel, « Le retour des classes sociales ? », *Revue de l'OFCE*, n°79, octobre 2001, p. 323).

chômeurs (de 2 à 5%), conséquence du ralentissement économique et de l'établissement d'un chômage structurel, et les indépendants (de 6 à 7%), toutes les autres catégories accusent des reculs plus ou moins prononcés<sup>186</sup>. La croissance du nombre des cadres et professions intermédiaires est tellement écrasante que le secteur tertiaire finit par ressembler à une armée où les officiers de moyen échelon et les sous-officiers seraient aussi nombreux, voire plus, que les hommes de troupe. A la vérité, cette expansion, véritable « explosion », constitue la tendance principale de l'évolution de la structure socioprofessionnelle du canton de Genève après la Deuxième Guerre mondiale. Pour autant, elle ne se produit pas de manière régulière mais selon un mouvement qui affecte inégalement les générations.

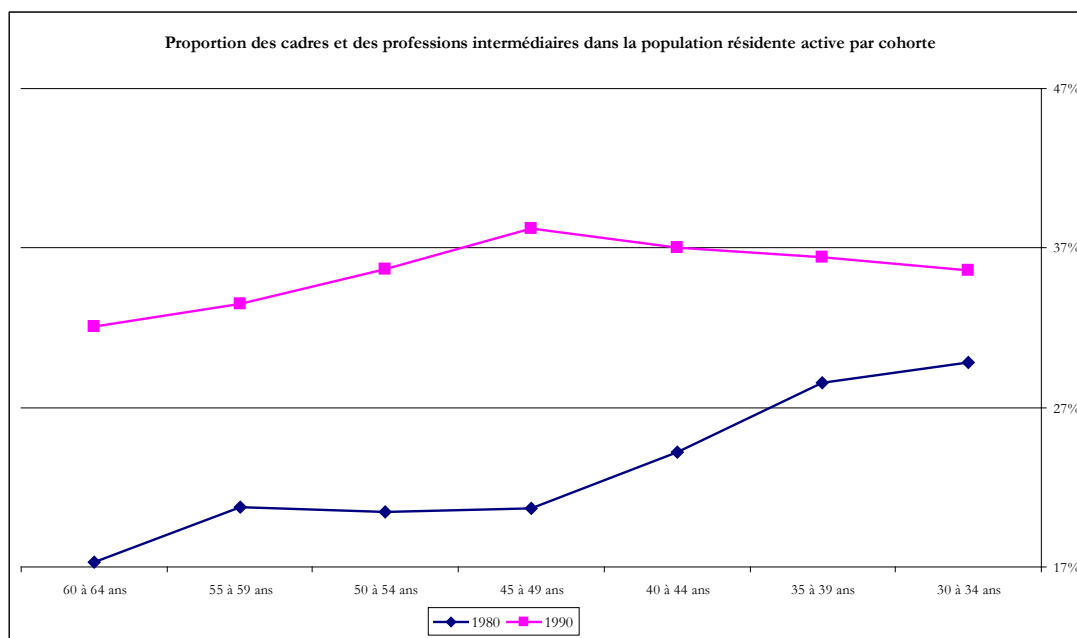
Dans la mesure où le destin socioprofessionnel de la grande majorité des individus est généralement fixé à l'âge de trente ans, les deux cohortes nées entre 1936 et 1945 sont celles qui ont connu les meilleures opportunités d'accéder à des emplois de cadres et de professions intermédiaires. Atteignant l'âge de la trentaine entre 1965 et 1975, elles ont pleinement profité de la très haute conjoncture économique. Dans une situation de plein emploi et de tertiarisation toujours plus prononcée de l'économie, l'accroissement de leurs chances d'accéder à une telle situation professionnelle est bien réel en regard des cohortes précédentes et postérieures. En effet, les premières voient leur proportion de cadres et professions intermédiaires croître lentement alors que, pour les secondes, soit les cohortes nées entre 1946 et 1960, la progression ralentit nettement (1980), et même un certain recul semble s'installer durablement (1990). L'analyse par cohorte des données tirées des deux recensements fédéraux de 1980 et 1990 montre une courbe similaire avec un décalage de dix ans (Figure 25). Mais, à y regarder de plus près, elle confirme également deux autres phénomènes sociaux importants. D'abord, le statut socioprofessionnel est majoritairement acquis au seuil de la trentaine car la rupture de la soudaine croissance de la proportion des cadres et professions intermédiaires se retrouve à chaque fois à l'identique au-delà de cet âge. Ensuite, le phénomène qui voit les classes d'âge nées entre 1936 et 1945 augmenter très nettement leurs possibilités d'accès à ce statut socioprofessionnel dépasse le cadre local car les variations numériques importantes causées par l'importation de main-d'œuvre ne semblent en rien modifier le mouvement général entre les cohortes<sup>187</sup>. Pourtant, cette importation est d'un poids considérable sur la démographie de la structure socioprofessionnelle du canton de Genève. Elle explique ainsi le fait que la forte progression du nombre de cadres et professions intermédiaires nés hors du canton est plus de deux fois supérieure à celui de ceux nés sur place en 1990 (42'208 pour 20'073) et la légère différence des courbes (Figure 25). En outre, leur nombre total a crû de 60% entre 1980 et 1990. Cependant, pour examiner le lien entre l'évolution des niveaux de formation et l'évolution de la structure socioprofessionnelle du point de vue strictement local, il reste à différencier les individus nés à Genève et hors du canton. L'expansion des cadres et professions intermédiaires étant le ressort principal de l'évolution de la structure professionnelle, c'est sur cette catégorie socioprofessionnelle que l'analyse se focalise.

---

<sup>186</sup> Source : Recensements fédéraux 1980 et 1990.

<sup>187</sup> Pour le cas de la France, Louis Chauvel montre des évolutions identiques, mais de manière plus fouillée, quant à l'accès privilégié à des postes de cadres entre 1965 et 1975 pour les individus nés en 1936-1945 (*Le destin des générations. Structures sociales et cohortes en France au XX<sup>e</sup> siècle* (1998), Paris, PUF, 2002, pp. 56-63).





**Figure 25**<sup>188</sup>

Les données du recensement fédéral de 1990 rendent à nouveau possible la distinction des individus nés à Genève de ceux nés hors du canton. Le premier constat est que la proportion des cadres et professions intermédiaires des premiers est pour toutes les cohortes toujours supérieur à la fois à la somme de tous les actifs résidents et des seconds (Figures 25 et 26). En ce sens, ceux qui sont nés dans le canton bénéficient d'une sorte de « prime » de naissance. Le second constat est la proportion très élevée de ceux-ci qui accèdent à ce statut professionnel dès les deux premières cohortes nées entre 1926 et 1935 (respectivement 34% et 37%). Un chiffre énorme qui suggère notamment que ceux qui étaient déjà là ont bénéficié plus et surtout plus tôt que les autres des opportunités de l'expansion économique et de la rapide tertiarisation de l'économie dans les années 1950 et 1960. Le manque de données disponibles antérieures à 1990 et le taux très élevés de retraités pour la cohorte des 60-64 ans (40% de la population résidente) interdit en l'état d'apporter une réponse suffisamment certaine à cette hypothèse forte. Au surplus, il en découle que la progression de la probabilité d'accès à la catégorie des cadres et professions intermédiaires pour la cohorte de 1936-1940 par rapport à la précédente se révèle être moins forte que pour les individus nés hors du canton durant les mêmes années. Cette progression reste cependant toujours meilleure tant par rapport aux cohortes précédentes qu'à celles postérieures des personnes nées à Genève. Se maintenant mais plus faiblement qu'auparavant, la progression se poursuit avec les trois cohortes suivantes. Seule la plus jeune connaît un très léger recul. Cependant, la prolongation même ralentie de la progression de l'accès aux emplois de cadres et professions intermédiaires pour les individus nés à Genève constitue une différence claire de tendance les distinguant nettement de ceux nés hors du canton. Or, une telle différence procède à l'évidence d'un avantage des « nés à Genève » qui lui-même est le produit de la politique de recrutement menée par les entreprises et l'Etat genevois et qui affecte les cohortes nées entre 1941 et 1960. Comme celles-ci correspondent exactement aux classes d'âge plus nombreuses de reprise de la croissance démographique sous les effets de l'augmentation du taux de natalité, il apparaît que la politique d'engagement des

<sup>188</sup> Source : Recensements fédéraux 1980 et 1990 (1980 : n=28'890 ; 1990 : n=48'151).

employeurs locaux consiste avant tout à épuiser les ressources de personnel plus ou moins qualifié du canton avant d'aller chercher ailleurs. En revanche, la baisse rapide de la proportion de cadres et professions intermédiaires nés hors de Genève est un effet direct de l'immigration qui, en l'occurrence, biaise l'analyse par cohorte. En effet, cette baisse ne vient pas tant d'une diminution de leur recrutement que de la croissance plus rapide de la part des ouvriers et employés non ou peu qualifiés venus de l'étranger<sup>189</sup>.

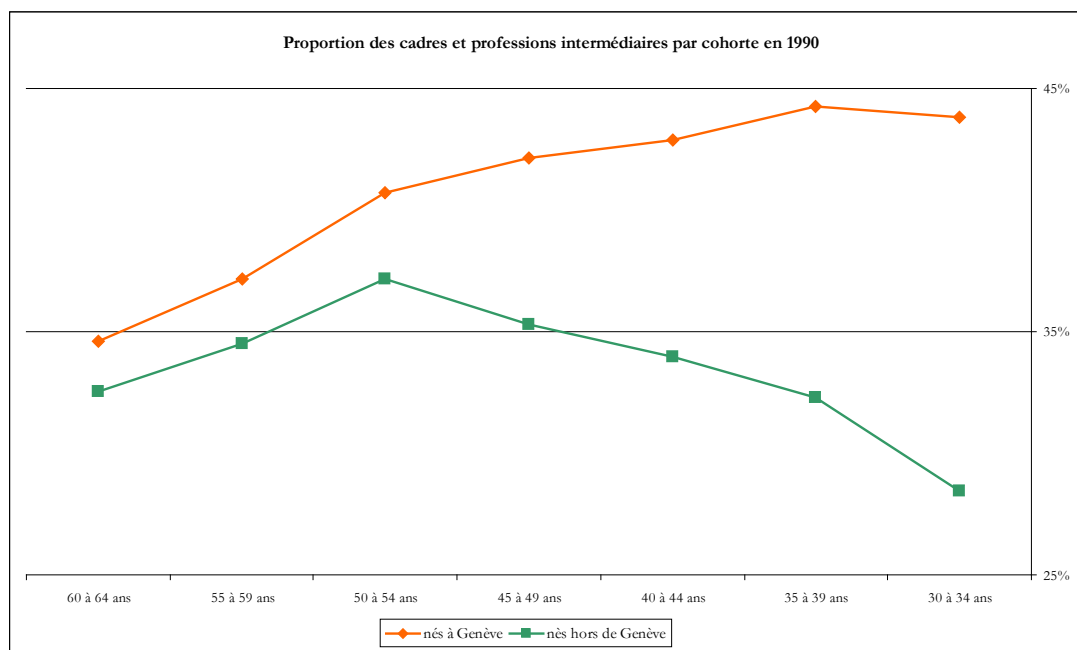


Figure 26<sup>190</sup>

En observant l'évolution de la proportion des plus hauts niveaux de formation achevée parmi les cadres et professions intermédiaires nés à Genève et par cohorte, on constate que l'apprentissage professionnel a longtemps été suffisant pour accéder à cette catégorie socioprofessionnelle. Cependant, cet accès par le biais de ce titre professionnel de base se réduit inexorablement à partir de la cohorte 1936-1940. Si bien que pour les cohortes nées après 1950, le diplôme universitaire ou équivalent devient le titre scolaire prépondérant, mais non unique (Figure 27). Ainsi, deux mouvements se succèdent dans le rapport entre tertiarisation de l'emploi et niveau de formation (i.e. scolaire).

Un premier mouvement relativement court voit les individus nés à Genève entre 1925 et 1935 et arrivés sur le marché du travail au cours de la décennie 1950 tirer le meilleur parti du rapide développement des emplois de cadres et professions intermédiaires de cette époque. Leurs chances d'y accéder augmentent très nettement. Le fait qu'ils appartiennent aux cohortes qui connaissent le maximum de la diffusion de l'apprentissage professionnel, puisque 50% environ d'entre eux le possèdent<sup>191</sup>, participe directement de ces nouvelles opportunités de promotion socioprofessionnelle. Ils profitent à la fois du maximum de la diffusion de l'apprentissage certifié avant que l'expansion scolaire ne commence à le dévaloriser à partir de la cohorte suivante (1936-

<sup>189</sup> Ainsi, la part des ouvriers et des employés non ou peu qualifiés progresse de 8% entre les cohortes nées entre 1936 et 1960 contre un recul à peu près équivalent pour les cadres et professions intermédiaires (source : Recensement fédéral 1990).

<sup>190</sup> Source : Recensement fédéral 1990 (n(nés à Genève)=13'880 ; n(nés hors de Genève)=36'068).

<sup>191</sup> Cf. supra figure 21.

1940), du besoin accru de main-d'œuvre d'un secteur tertiaire en développement croissant et de leur faiblesse démographique. Nécessité faisant loi, les entreprises privées et publiques et l'Etat ont dû engager massivement dès le début des années 1950 des individus avec des titres requis inférieurs à ceux exigés auparavant dans des classes d'âge jeunes mais creuses démographiquement. A ce titre, le cas du recrutement des enseignants primaires est exemplaire. Ainsi, l'engagement toujours plus massif de suppléants, ou plutôt de suppléantes, sans maturité, titre pourtant requis pour entrer normalement dans la carrière, indique à partir des années 1950 une véritable crise du recrutement normal d'une carrière équivalente à une profession dite « intermédiaire ». Les détenteurs de maturité, principalement issus des classes populaires (ouvriers qualifiés et employés) qui constituent jusqu'alors le vivier de recrutement du corps<sup>192</sup>, saisissent manifestement d'autres opportunités que leur offrent la prospérité économique et le développement rapide des emplois de cadres et professions intermédiaires engendrés par la tertiarisation de l'économie. Dans une situation de manque de main-d'œuvre qualifiée, ils optent soit directement pour des bons emplois du secteur tertiaire parce que la maturité reste encore un titre scolaire rare, soit pour des études universitaires avec au bout du compte l'accès à la carrière dans l'enseignement secondaire, plus prestigieux et mieux rémunéré que l'enseignement primaire, ou pour des postes de cadres. Une situation de manque qui se prolonge alors jusque dans la seconde moitié des années 1960.

Cependant, ce sont pourtant les individus nés à Genève entre 1936 et 1940 qui connaissent les meilleures chances d'accès au salariat moyen des cadres et professions intermédiaires parce qu'ils cumulent trois avantages. D'abord, ils profitent du caractère prioritairement local de l'engagement de la main-d'œuvre qualifiée. En effet, l'immigration des ouvriers et des employés étrangers non ou peu qualifiés remplit surtout les besoins de travailleurs dans le bâtiment et l'industrie. Ensuite, ils bénéficient les premiers de l'expansion scolaire accroissant ainsi leur avantage à l'engagement grâce à une plus large diffusion des meilleurs niveaux de formations scolaires avant que ceux-ci ne commencent à être « banalisés » par ce plus large accès<sup>193</sup>. Enfin, ils arrivent sur le marché du travail au moment où la conjoncture et la tertiarisation de l'économie atteignent leur maximum (1965-1970). L'accession à des postes de cadres et professions intermédiaires leur est largement ouverte.

Mais c'est aussi un basculement qui se produit avec la cohorte 1936-1940. Un second mouvement de plus longue durée démarre qui voit les chances d'accéder au salariat moyen se réduire lentement mais sûrement pour les individus nés à Genève après 1940 malgré une brève reprise pour la cohorte 1955-1960. Pourtant, ceux-ci connaissent un accroissement ininterrompu et important de leur niveau de formation. En effet, ils participent toujours davantage à l'expansion scolaire via la massification de l'enseignement secondaire. Ainsi, la proportion des universitaires augmente de manière presque symétrique à la diminution de celle des individus ne pouvant se targuer que d'un apprentissage professionnel (Figure 27). Il en découle que les diplômés universitaires et de formation professionnelle supérieure tendent, pour les cohortes nées après 1955, à devenir le « coût d'entrée » standard pour décrocher un emploi de cadres et de professions intermédiaires dans les années 1980. Mais, paradoxalement, à l'élévation de la proportion des diplômés de l'enseignement supérieur de ces cohortes correspond un ralentissement de la croissance de l'accès à ces emplois par rapport aux générations

---

<sup>192</sup> Cf. supra partie IV, chapitres 12, 13, 17 et 18.

<sup>193</sup> Cf. Louis Chauvel, *Le destin des générations. Structures sociales et cohortes en France au XX<sup>e</sup> siècle* (1998), Paris, PUF, 2002, p. 121.

précédentes. Autrement dit, être né à Genève après 1955 assure de meilleures chances de faire des études secondaires généralistes ou professionnelles mais, parallèlement, cela ralentit singulièrement la croissance des chances d'accès au salariat moyen.

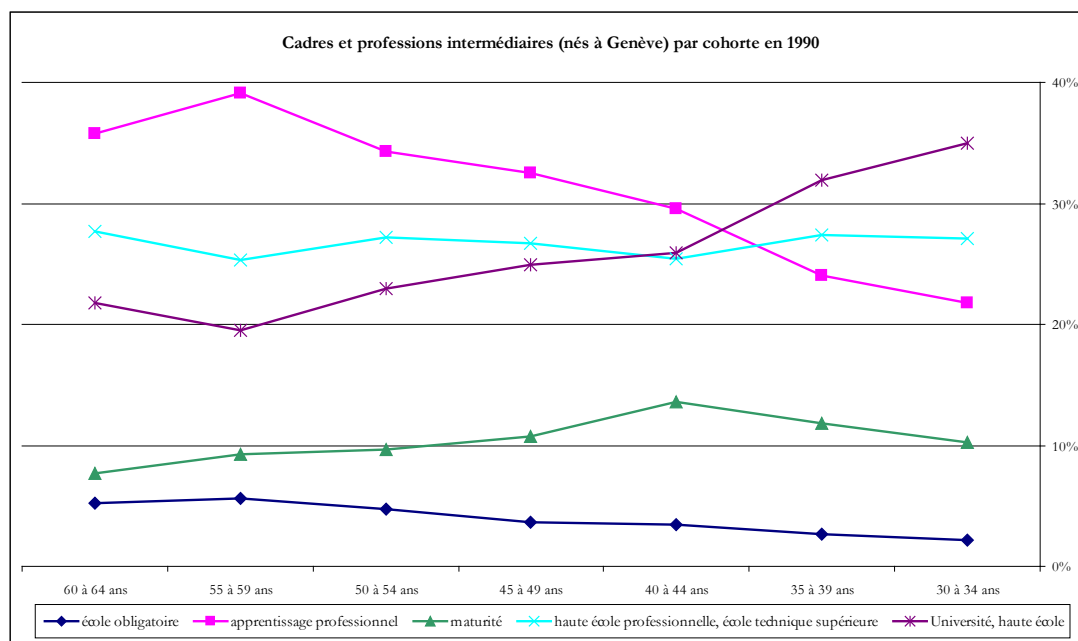
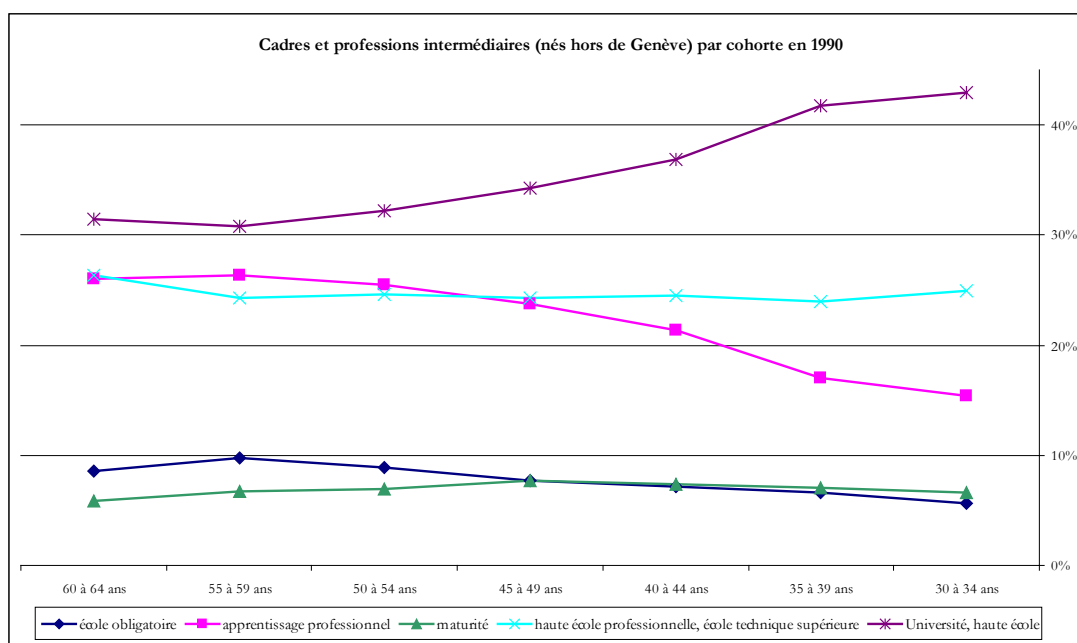


Figure 27<sup>194</sup>

Si, maintenant, on observe de la même manière l'évolution de la proportion des plus hauts niveaux de formations achevés parmi la population des cadres et professions intermédiaires nés hors de Genève et par cohorte, les mêmes dynamiques sont à l'œuvre, à une réserve près. En effet, l'évolution symétriquement inverse de la proportion des universitaires et de celle des détenteurs d'un certificat d'apprentissage professionnel se retrouvent à l'identique. Ce sont seulement les points de départ qui changent. Ainsi, la part des universitaires occupe d'emblée la première place pour les individus nés entre 1926-1935. Par la suite, l'écart ne fait que grandir aux dépens de l'apprentissage professionnel. A nouveau, la cohorte 1936-1940 constitue le point de départ de cette évolution décisive (Figure 28). En ce sens, l'inégalité de la progression d'accès aux emplois de cadres et profession intermédiaires qui frappe les individus nés hors du canton par rapport à ceux qui y sont nés se retrouve dans la différence de la répartition des niveaux de formation dans la succession des cohortes. De prime abord, cette différence pourrait suggérer que les postes que les premiers occupent dans une catégorie socioprofessionnelle rassemblant des situations très différenciées aux plans du statut et du revenu sont en moyenne supérieurs au seconds puisqu'ils sont toujours en proportion plus nombreux à posséder le meilleur niveau de formation (i.e. scolaire). Or, une telle hypothèse s'évanouit du simple fait qu'ils sont toujours majoritaires numériquement (dans un rapport de deux contre un environ) pour chaque cohorte. A la vérité, c'est encore la politique de recrutement qui semble être à la cause de cette inégalité car elle favorise les locaux au détriment de ceux venus de l'extérieur. Mais cette explication est un peu schématique car il n'est pas douteux que nombre des individus non nés à Genève ont effectué tout ou partie de leur scolarité dans le canton.

<sup>194</sup> Source : Recensement fédéral 1990 (n(nés à Genève)=13'570).



**Figure 28**<sup>195</sup>

Enfin, cette inégalité entre individus nés à Genève et hors du canton réside à la fois dans le « coût d'entrée » et la progression des chances d'accès à des emplois de cadres et professions intermédiaires et se concentre surtout pendant la période de la grande prospérité économique (1950-1970). A partir de là, le ralentissement de la conjoncture économique, qui n'enraye pas pour autant le processus de tertiarisation qui s'accroît encore entre 1980 et 1990, et l'entrée des enfants de la deuxième génération dans le système d'enseignement genevois puis sur le marché du travail local affaiblissent cette distinction. Sans oublier que le poids démographique des cohortes qui ont profité pleinement de la double expansion scolaire et de l'accès au salariat moyen, ajouté au ralentissement de la conjoncture économique malgré une certaine reprise dans les années 1980, font que les nouvelles générations nées après 1955 voient leur chance d'accès à ce salariat stagner, voire peut-être même se réduire, alors même qu'elles peuvent se prévaloir de plus hauts niveaux de formation scolaires et professionnels. Le recrutement se ferme selon une logique de gestion des stocks et non des flux. Ce qui fait que les générations précédentes conservent leur position acquise lors de la haute conjoncture et de la croissance des emplois du salariat moyen, tandis que celles puînées doivent se contenter de moins ou patienter en espérant une reprise économique durable, en attendant le départ des plus vieux.

*La question de la mobilité sociale à l'aune de l'expansion scolaire et de la tertiarisation de la structure socioprofessionnelle*

L'analyse par cohorte successive puis croisée de l'expansion scolaire et de l'expansion du salariat moyen démontre que la part du système d'enseignement dans l'évolution de la structuration de la société genevoise procède de la toujours plus forte relation d'interdépendance qu'il entretient avec le système économique (i.e. de

<sup>195</sup> Source : Recensement fédéral 1990 (n(nés hors de Genève)=33'084).

production). Autrement dit, l'évolution de la structure sociale au XX<sup>e</sup> siècle dépend directement de l'évolution de la structure socioprofessionnelle qui, elle-même, repose principalement, mais pas seulement, sur des déterminations d'ordre scolaire et économique dont la relation s'approfondit. Cette relation constitue un facteur essentiel de l'évolution de la structure sociale<sup>196</sup>. Cependant, elle ne connaît pas une progression linéaire mais elle est faite de ruptures. Pour le siècle qui nous intéresse, on en compte deux qui dessinent autant d'époques.

De 1880 à 1945, c'est le développement de l'apprentissage professionnel qui structure les relations entre école et économie, principalement sous l'aspect du besoin d'une amélioration de la qualification de base de la main-d'œuvre. En effet, les générations nées entre 1890 et 1945 connaissent une toujours plus large diffusion de ce niveau de formation professionnelle de base. Mais ces relations sont à la fois ambiguës et encore relativement ténues. Les écoles professionnelles à plein temps créées en grand nombre entre 1890 et 1910 ne forment scolairement qu'une petite élite d'ouvriers, de professions intermédiaires et de techniciens. Le système dual de formation professionnelle, partageant le temps de l'apprenti entre cours scolaires à temps partiel et travail en entreprise, ne concède qu'une part restreinte au système d'enseignement. Or, cette part tend à grandir à partir des années 1940, ce qui n'est pas sans occasionner de fortes tensions entre écoles et entreprises. Ainsi, pas moins de dix ans de négociations sont nécessaires pour arriver à un consensus entre patrons, syndicats, autorités scolaires et autorités politiques pour qu'aboutisse la loi sur la formation professionnelle de 1959, alors que tous pourtant la considèrent comme indispensable. Cette graduelle extension du caractère scolaire de l'apprentissage professionnel annonce l'avènement d'une seconde époque au cours de laquelle les relations entre système d'enseignement et système économique vont s'approfondir comme jamais auparavant et participer à un rapide changement de la structure sociale de la population du canton.

De la fin de la Deuxième Guerre mondiale au seuil des années 1970, c'est la tertiarisation du système de production et le maintien d'une très haute conjoncture économique sur plus de vingt ans qui sont au cœur de la transformation de la structure socioprofessionnelle et qui, de manière concomitante, restructurent, en les resserrant comme jamais, les relations entre école et économie. La croissance rapide des emplois de cadres et profession intermédiaires appelle le recrutement d'un personnel plus qualifié et en plus grand nombre. Elle offre des opportunités d'accès à ces emplois à des générations qui, au regard de celles puînées, sont pourtant majoritairement détentrices de titres scolaires et professionnels de niveau médiocre. Cependant, ces générations privilégiées sont aussi les premières qui connaissent l'expansion scolaire marquée par l'allongement des parcours scolaires avec la progressive massification de l'enseignement secondaire. C'est pourquoi la cohorte des individus nés entre 1936 et 1940 paraît socialement chanceuse à tous points de vues. Munie d'un niveau d'instruction scolaire meilleur que les cohortes précédentes, elle arrive sur le marché du travail dans les années 1960. Décennie durant laquelle les effets de la haute conjoncture et de la tertiarisation de l'activité économique se conjuguent pour lui offrir la plus forte croissance des chances

---

<sup>196</sup> Cependant, cette relation est spécifique au XX<sup>e</sup> siècle durant lequel elle se renforce. Pour le XIX<sup>e</sup> jusqu'à la seconde industrialisation, elle est beaucoup plus lâche et, comme le relève Fritz Ringer, la penser comme unilatérale « neglects the incongruities that complicated European social hierarchies during the nineteenth century, especially at the intermediate and upper levels. Deeply felt differences existed between old and new wealth, gentility and plutocracy, the cultivated man and the specialist. Neither social prestige nor education was distributed as income was » (*Education and Society in Modern Europe*, Bloomington et Londres, Indiana University Press, 1979, p. 18).

d'accès au salariat moyen. Ainsi, les individus nés entre 1936 et 1940 se situent donc précisément au moment où se nouent l'expansion scolaire, la tertiarisation de la structure socioprofessionnelle et une conjoncture économique sans précédent. A partir de là, la tendance s'inverse clairement et les chances d'accéder à un poste de cadres et de professions intermédiaire muni du seul certificat d'apprentissage s'amenuisent continuellement.

A première vue, le système d'enseignement paraît à la traîne de l'évolution sociale et économique puisqu'il faut attendre près d'une décennie pour que les premiers formés selon les nouvelles nécessités économiques en sortent. Or, il ne s'agit là que d'une impression. L'amorce de l'expansion scolaire passe par la lente massification de l'enseignement secondaire inférieur qui débute dès les années 1930<sup>197</sup>. De sorte que le renforcement et l'allongement des parcours scolaires sont déjà entamés avant que ne commence le phénomène très rapide de la tertiarisation de la structure socioprofessionnelle. Celle-ci met à rude épreuve un système d'enseignement qui possède non pas une certaine inertie mais un rythme d'évolution plus lent. Les frémissements de l'expansion scolaire commencent dès le milieu des années 1930, avant même que la prospérité économique et surtout la tertiarisation de l'économie ne démarrent à leur tour. Cependant, ce sont elles qui l'affermissent puis poussent très puissamment à son développement dès les années 1950. De timide précurseur, le système d'enseignement se retrouve subitement en situation de retard sur l'évolution sociale. Mais ce retard ne dure guère et le rattrapage s'enclenche vite (avec la cohorte des individus nés entre 1936-1940). Par ailleurs, la bonne tenue de l'apprentissage professionnel, signe de sa qualité, et l'importation de main-d'œuvre qualifiée n'exigent pas une expansion scolaire débridée. De toute manière, l'inertie propre au système d'enseignement ne permet pas cela, à moins de tout transformer brutalement au risque de sombrer dans le désordre. Il s'ensuit que pendant deux décennies il existe un décalage, mais en diminution continue, entre la tertiarisation de la structure socioprofessionnelle et la progressive massification de l'enseignement secondaire généraliste et professionnel. Or, ce décalage procède essentiellement d'une différence de rythme d'évolution : la tertiarisation socioprofessionnelle avance plus rapidement que la massification de l'enseignement secondaire. C'est cette différence de rythme qui en rompant brutalement la correspondance entre le niveau de formation scolaire et le statut professionnel engendre un fort accroissement des chances d'accès aux emplois de cadres et professions intermédiaires à une génération d'individus nés grosso modo entre le milieu des années 1930 et la fin des années 1940. L'extraordinaire croissance économique et la reprise démographique fonctionnent alors comme des catalyseurs de cette poussée de l'accès au salariat moyen pour ces classes d'âge. Par la suite, cet accès se réduit au même rythme à mesure que le rattrapage du système d'enseignement rétablit la correspondance entre niveau de formation scolaire et statut socioprofessionnel. Autrement dit, après une sorte de cassure initiale forte, la « moyennisation » sociale accouche d'un approfondissement sans précédent historique des liens de dépendance entre la structure socioprofessionnelle et le système d'enseignement car la première devient toujours plus tributaire du travail de préparation et de formation scolaire du second.

Le terme de « moyennisation » et l'expression de « classe moyenne » expriment l'idée que les écarts sociaux se sont réduits par l'accroissement numérique d'un groupe social situé dans une position intermédiaire. Se faisant, ils suggèrent que la mobilité

---

<sup>197</sup> Cf. supra partie III.

sociale s'est accrue au lendemain de la Deuxième guerre mondiale. Dans la mesure où la réussite scolaire constitue une des conditions et moyens de cette mobilité sociale entendons-nous ascendante et est comprise comme telle, il convient d'abord d'examiner la réalité de celle-ci et, ensuite, d'explicitier la fonction sociale du système d'enseignement sous ce rapport.

L'analyse faite par Roger Girod dans les années 1980 apporte des réponses substantielles aux rapports entre tertiarisation de la structure socioprofessionnelle et mobilité sociale ascendante entre 1950 et 1980. Pour ce faire, le sociologue reprend la volée d'élèves nés entre 1942-1943 qui lui avait déjà servi pour son enquête sur les parcours à la fin de l'école obligatoire en 1958-1959. Evidemment, l'échantillon n'est pas véritablement représentatif de la population genevoise dans son ensemble mais il s'en approche passablement<sup>198</sup>. En comparant le statut socioprofessionnel des pères et des enfants (garçons)<sup>199</sup>, force est de constater qu'entre les deux générations une réelle ascension s'est opérée. Cependant, elle n'est pas linéaire si l'on s'en tient à la première catégorie des fils par rapport à celle des pères (tableau 1). On observe que jusqu'aux pères « employés » le statut des fils est toujours majoritairement supérieur, mais plus on monte dans l'échelle des catégories socioprofessionnelles, plus cette ascension se ralentit. A partir des cadres moyens, c'est même clairement la reproduction sociale qui l'emporte. Au-delà, nombre de professions ne peuvent s'affranchir du titre scolaire élevé comme « coût d'entrée » minimal. Ainsi en est-il des professions libérales (médecine et droit) pour lesquelles le poids du travail de sélection des candidats (i.e. de légitimation) par le système d'enseignement est particulièrement fort. Autrement dit, plus le point de départ est bas, plus la progression sociale est forte. Pour le dire encore autrement, la dynamique de la reproduction sociale se substitue à celle de la promotion sociale à mesure que l'on gravit l'échelle sociale. Encore que cette mobilité sociale ascendante ne soit pas aussi évidente et forte que ne le laissent supposer les mots car la tertiarisation n'en est pas obligatoirement synonyme<sup>200</sup>. Appartenir à la catégorie des « employés » ne garantit en aucun cas une supériorité sociale objective par rapport à celle d'un ouvrier qualifié. En terme de revenu, de niveau de formation professionnelle et selon la conjoncture du marché du travail, l'inverse est peut-être même plus vraisemblable.

---

<sup>198</sup> D'après Roger Girod, *Evolutions des revenus et mobilité sociale (à Genève, 1950-1980)*, Genève, Droz, 1986, pp. 157-158.

<sup>199</sup> S'agissant des filles : à catégories socioprofessionnelles comparables à celles que nous avons définies sauf que la catégorie employé devient sans doute un fourre-tout car si on regarde la position des filles d'ouvriers très peu sont ouvrières mais beaucoup employées et sachant qu'à catégories égales les femmes sont confinées dans les plus basses tâches, il y a fort à parier que ce sont des emplois du type sténodactylo, réceptionniste et autre, c'est-à-dire des emplois subalternes guère plus et même inférieurs à ceux d'un ouvrier qualifié.

<sup>200</sup> Cf. Louis Chauvel, *Le destin des générations. Structures sociales et cohortes en France au XX<sup>e</sup> siècle* (1998), Paris, PUF, 2002, p. 38.



Tableau 1 : Catégories socioprofessionnelles des descendants hommes<sup>201</sup> (enfants) en fonction de celles des ascendants (parents) entre 1950 et 1980<sup>202</sup>

Hommes		Descendants en 1980 (n=801)							
		manœuvres et ouvriers		Cadres moyens et professions intermédiaires		Commerçants et indépendants		Dirigeants (et professions libérales) non classés	
		semi-qualifiés	ouvriers qualifiés (avec contremaîtres)	Employés	Employés intermédiaires	et indépendants	libérales)		
Ascendants en 1950	manœuvres et ouvriers semi-qualifiés	10.7%	<b>33.3%</b>	21.4%	20.2%	10.7%	1.2%	2.4%	
	ouvriers qualifiés (avec contremaîtres)	8.9%	22.8%	20.8%	<b>25.7%</b>	9.9%	10.9%	1.0%	
	Employés	1.0%	10.1%	27.3%	<b>39.4%</b>	10.1%	12.1%	0.0%	
	Cadres moyens et professions intermédiaires	0.0%	0.0%	25.0%	<b>33.3%</b>	16.7%	25.0%	0.0%	
	Commerçants et indépendants	2.2%	18.9%	12.2%	22.2%	<b>27.8%</b>	15.6%	1.1%	
	Dirigeants (et professions libérales)	0.0%	0.0%	9.5%	33.3%	4.8%	<b>42.9%</b>	9.5%	

Si l'on se rapporte à l'évolution du système de production avec sa division du travail accrue, à celle de la mobilité sociale et à celle du travail opéré par le système d'enseignement avec l'élévation du niveau d'instruction, il convient de conclure que la dynamique sociale principale qui prévaut dans la petite trentaine d'années suivant la Deuxième Guerre mondiale est celle d'une vaste et rapide entreprise de reconversion socioprofessionnelle. Au cours de cette évolution décisive, la donne sociale a été pour partie redistribuée durant un laps de temps d'une grosse décennie. Quant à dire qu'il s'agit là d'une amélioration de la mobilité sociale ascendante, cela est vrai pour la majorité de quelques générations nées entre 1935 et 1950 environ. Dans la mesure où, on observe que cette ascension est en bonne partie fondée empiriquement et que tous, principalement ceux nés à Genève, en ont plus ou moins fortement bénéficiés. Certes, il est d'autres périodes historiques de reconfiguration sociale où les « vaincus » ont été plus nombreux que les « vainqueurs ». En ce sens, les Trente glorieuses ont effectivement été une période bénie même si en leur sein se préparent déjà les générations de la stagnation sociale et économique malgré la progression de l'expansion scolaire. Dont acte<sup>203</sup>, il y a

<sup>201</sup> Du côté des femmes (pères et filles), la position socioprofessionnelle obéit aux mêmes logiques que pour les hommes. Cependant, les filles tendent à désertir les emplois de l'industrie pour ceux des services où elles deviennent employées, souvent subalternes (vendeuse, réceptionnistes, dactylos, téléphonistes).

<sup>202</sup> D'après Roger Girod, *Evolutions des revenus et mobilité sociale (à Genève, 1950-1980)*, Genève, Droz, 1986, p. 144.

<sup>203</sup> André Petitat fait une constatation similaire du phénomène au moyen de la mise en relation d'une série de statistiques afin de rendre compte de la mobilité, selon son analyse, largement ascendante, sur deux générations de Genevois entre 1930 et 1960 environ (questionnaire, échantillon représentatif, hypothèses statistiques). La démonstration reste néanmoins lacunaire car, si les problèmes de la reproduction sociale et/ou de la mobilité sociale sont discutés à la fois dans leur rapport avec la structure socio-économique et la structure scolaire (diplôme décerné) afin de souligner les écarts, à son sens forts, entre les hiérarchies scolaires et les parcours socioprofessionnels, il apparaît contradictoire d'attester une fréquentation toujours plus massive de l'enseignement secondaire inférieur et d'analyser que l'école tend à la fixité des catégories sociales d'origine et qu'ainsi donc la « fameuse » mobilité sociale ascendante est fonction d'une nouvelle répartition de la division du travail social dans une conjoncture économique particulièrement

bien eu progression sociale, mais celle-ci n'est que relative parce que constitutive d'une époque révolue. Ce qui signifie que rien n'indique que les positions acquises soient toujours susceptibles de s'améliorer, voire au pire de se maintenir. Car pour qu'une telle dynamique s'interrompe, il y a bien fallu à la fois son épuisement et l'enclenchement d'autres dynamiques, contraires celles-là, comme le démontre sans contestation possible la fin du plein emploi à Genève dès le début des années 1990. Une fois la reconversion socioprofessionnelle opérée et la correspondance entre titre scolaire et statut socioprofessionnel rétablie, tout conspire à un retour de la reproduction sociale au seuil des années 1970.

Ainsi, deux mouvements se dégagent dans la période comprise entre 1950 et 1970 environ. Un premier voit l'accroissement des chances de mobilité sociale ascendante pour ceux déjà installés dans le canton depuis au moins une génération, et cela grâce au processus de tertiarisation de la structure socioprofessionnelle. Avec une formation professionnelle ou scolaire de base, l'accès à un emploi de cadres et professions intermédiaires est possible. C'est ce qui explique que, dans un premier temps, l'apprentissage professionnel ne connaît guère de dévalorisation malgré sa large diffusion au fil des générations jusqu'aux années 1950. En même temps, cela prouve que, si le lien entre niveau d'instruction et statut socioprofessionnel s'est temporairement distendu, il n'a pas pour autant disparu. C'est pourquoi les individus n'ayant aucune formation scolaire n'ont strictement aucune chance d'accéder au salariat moyen et que ceux n'ayant achevés que la scolarité obligatoire achevée n'en n'ont que très peu. C'est aussi pourquoi un siècle après l'instauration de l'obligation scolaire la scolarité obligatoire devient alors véritablement l'étalon social minimal du savoir scolaire que chaque individu doit acquérir pour fonctionner socialement, politiquement et économiquement. A cette époque, les possibilités de vivre une mobilité sociale ascendante sont d'abord fonction de la pénurie de main-d'œuvre qualifiée sur le marché du travail et, parfois, de l'avantage de posséder un titre scolaire un peu plus prestigieux. Cependant, une telle situation ne peut être que transitoire. C'est alors que le second mouvement se dessine : celui du retour de la correspondance entre formation scolaire et accès à l'emploi, qui révèle de fait l'aggravation des relations d'interdépendance entre structure socioprofessionnelle et système d'enseignement car désormais ces relations contraignent l'ensemble de la population active<sup>204</sup>.

---

favorable. En effet, l'accès au secondaire inférieur constitue la première étape vers les formations professionnelles spécialisées et les formations intellectuelles généralistes. En outre, les phénomènes migratoires sont ramenés au rang d'hypothèse et l'évolution démographique est simplement ignorée pour la période considérée (cf. *Production de l'école – Production de la société. Analyse socio-historique de quelques moments décisifs de l'évolution scolaire en Occident*, Genève, Librairie Droz, 1981, pp. 365-389). Pour le cas particulier de la France, l'analyse de Philippe Rygiel met en perspective l'évolution socioprofessionnelle des émigrés, issu notamment de l'Europe de l'Est, dans le département du Cher depuis l'arrivée des pères (souvent ouvriers agricoles) dans l'Entre-deux-guerres et l'insertion des enfants au début des Trente Glorieuses. Il en résulte que les fils, et a fortiori les filles, ont bénéficié d'une ascension sociale, certes modeste, mais réelle grâce à la double « évolution de l'offre scolaire [qui dans le Cher connaît une prédominance forte de l'enseignement professionnel et technique] et du marché du travail national au cours de la période » (*Destins immigrés. Cher 1920-1980 : trajectoires d'immigrés d'Europe*, Besançon, Presses Universitaires Frano-comtoises, 2001, p. 348).

<sup>204</sup> Un phénomène que Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron ont esquissé dans ces mêmes années : « il se pourrait qu'un système d'enseignement soit d'autant plus capable de dissimuler sa fonction sociale de légitimation des différences de classes sous sa fonction technique de production des qualifications qu'il lui est moins possible d'ignorer les exigences incompressibles du marché du travail : sans doute les sociétés modernes parviennent-elles de mieux en mieux à obtenir de l'École qu'elle produise et garantisse comme tels de plus en plus d'individus qualifiés, c'est-à-dire de mieux en mieux adaptés aux demandes de

Il est remarquable de noter qu'au cours des années 1950 et 1960, les milieux économiques se mettent à intervenir directement sur les questions scolaires. Si, souvent, cela se fait à travers leurs relais politiques traditionnels que sont les partis de droite, dits « bourgeois », il est éclairant de constater que cet intérêt relativement nouveau du patronat s'exprime directement pour l'ensemble de l'école, y compris l'enseignement primaire, et non plus de manière privilégiée dans le seul cadre de l'enseignement professionnel. Les fameux séminaires de Chexbres des enseignants primaires, ceux de Montana des enseignants secondaires, les positions de l'Union patronale sur l'organisation du Cycle d'orientation et les débats politiques suscités par la motion du député de centre-droit Fernand Dominicé en 1964-1966<sup>205</sup> constituent des manifestations particulièrement explicites de l'approfondissement des relations de dépendance réciproques entre structure socioprofessionnelle et système d'enseignement. La conception qui voit dans les dépenses consacrées à l'instruction publique un investissement et non seulement un coût concrétise et achève, si besoin est, la démonstration que le système productif est de plus en plus dépendant de la préparation scolaire du « capital humain ». En même temps, le rétablissement d'une meilleure correspondance entre niveau de formation et statut socioprofessionnel reporte comme jamais auparavant les enjeux de la mobilité sociale sur le système d'enseignement. En effet, la question de sa « démocratisation » et celle de son rôle dans la mobilité sociale n'a jamais été aussi fortement posée que lorsque l'école redevient garante des positions socioprofessionnelles à partir des années 1960<sup>206</sup>. Cependant, croire que le titre scolaire détenu constitue la seule modalité de l'insertion socioprofessionnelle, c'est réduire les fonctions sociales du système d'enseignement à ses seules finalités économiques par l'évaluation de son rendement dans la distribution des niveaux de formation (i.e. qualification). C'est donc s'interdire de prendre en compte les effets socioculturels de la scolarisation car, à mesure que l'on progresse dans le XX<sup>e</sup> siècle, rien ne contredit la détermination sociale qui fait que « les premiers sortis de l'école restent les derniers » et ceci « dans toutes les sphères »<sup>207</sup> de la société. Plus généralement, c'est occulter le caractère relatif dont le système d'enseignement jouit dans la retraduction qu'il opère des rapports sociaux et de leur inégalité foncière. Même l'œuvre de certification qui constitue l'aboutissement de son travail social demeure relative. A dire vrai, la simple valeur du diplôme scolaire est malgré tout toujours soumise à la conjoncture historique (dévaluation ou non) et au rendement du capital social détenu par l'individu qui est toujours fonction de l'inégalité des rapports entre les classes sociales.

---

l'économie » (*La Reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, éditions de Minuit, 1970, p. 202).

<sup>205</sup> Cf. supra partie IV, chapitre 18 et partie III, chapitre 11.

<sup>206</sup> Voici un quart de siècle, Fritz Ringer constatait à sa façon le déplacement de cet enjeu de la mobilité sociale ascendante dans les systèmes d'enseignement à l'échelle de l'Europe occidentale pour la même époque environ : « In the late industrial context, education may become a necessary, though not sufficient, condition for occupational success. Upward social mobility may thus be increasingly channelled through the institution of higher education rather than around them » (*Education and Society in Modern Europe*, Bloomington et Londres, Indianan University Press, 1979, p. 13).

<sup>207</sup> Louis Chauvel, « Reproduction de la reproduction », *Mouvements*, n°5, septembre-octobre 1999, p. 18.



## Conclusion

Le « progrès » pédagogique est en réalité un ajustement continu des institutions à des nécessités nouvelles, imposées par le développement de la civilisation. C'est dans les lois de ce développement lui-même qu'il faut chercher les causes de l'évolution pédagogique. Et comme l'éducation, de par ses origines, est un fait profond de la vie sociale, il est bien probable que les forces qui sont capables de la transformer sont aussi des causes profondes : il nous faut donc, sans nous arrêter à des faits de surface qui, tels que des doctrines politiques ou philosophiques, ne font que refléter des transformations intimes de la conscience collective, il nous faut donc examiner des faits essentiels. En premier lieu, croyons-nous, ce que l'on a coutume d'appeler la différenciation sociale croissante.

Emile Candaux, 1930<sup>208</sup>

La théorie de la « reproduction », formalisée par Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, et la redéfinition de « l'égalité des chances » par des moyens statistiques ont renouvelé le questionnement sur les fonctions et les effets socioculturels des systèmes d'enseignement au cours des années 1960 et 1970<sup>209</sup>. Cependant, l'effet « de tube » produit par la mesure chiffrée des entrées et des sorties selon l'origine sociale a paru rapidement n'être qu'une observation et non une explication suffisante car elle ne s'intéresse ni à la part des effets non « reproducteurs » mais bien « producteurs » de l'institution scolaire sur la société ni aux mécanismes scolaires, voire spécifiquement pédagogiques de la sélection (ouvrir la fameuse « boîte noire »). Dans le courant des années 1970, nombre d'études sociologiques se sont alors recentrées sur l'analyse des processus pédagogiques même. Une des principales manières de le faire a été d'entrer dans les établissements scolaires et jusque dans les classes de l'école primaire<sup>210</sup>. Pour le cas de Genève, deux thèses de sociologie, publiées dans la première moitié des années 1980<sup>211</sup>, s'inscrivent dans ces deux réorientations de la recherche en éducation dans cette discipline. Indépendamment de leurs analyses et de leurs conclusions spécifiques autour

---

<sup>208</sup> *La fonction sociale de l'éducation. Etude sociologique*, Lausanne, Payot, 1930, pp. 108-109.

<sup>209</sup> Cf. *Les héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, Les Editions de Minuit, 1964 ; cf. *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Les Editions de Minuit, 1970.

<sup>210</sup> Cf. Frank Poupeau, *Une sociologie d'Etat. L'école et ses experts en France*, Paris, Raisons d'agir, 2003, pp. 26-27.

<sup>211</sup> Cf. André Petitat, *Production de l'école – Production de la société. Analyse socio-historique de quelques moments décisifs de l'évolution scolaire en Occident*, (thèse en sociologie, faculté des Sciences sociales et politiques, Université de Lausanne) Genève, Droz, 1981 ; et cf. Philippe Perrenoud, *La fabrication de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d'évaluation : vers une analyse de la réussite, de l'échec et des inégalités comme réalités construites par le système scolaire*, Genève, Droz, 1984.

de la question de savoir si l'école est intrinsèquement reproductrice socialement et de leurs suggestions pour la « démocratiser » davantage, ces deux études ont pour objet général l'investigation de la relation entre le système d'enseignement et la structure sociale. Dans la mesure où toute question de recherche en sciences sociales est d'abord le produit d'une époque, elles sont, d'un point de vue historique (i.e. par historicisation), les traces scientifiques d'un fait social majeur du dernier tiers du XX<sup>e</sup> siècle : le système d'enseignement a alors pris une place prépondérante pratiquement et symboliquement dans la distribution et la légitimation inégalitaires des rôles sociaux dans la société à Genève, comme ailleurs en Europe<sup>212</sup>.

Un tel fait traduit une forme particulièrement puissante du resserrement et de l'approfondissement des relations de dépendances réciproques entre le système d'enseignement et la société au cours du XX<sup>e</sup> siècle. L'allongement de la scolarisation est la marque la plus visible de l'extension des finalités sociales de l'école par sa prise en charge graduelle de la différenciation sociale. En ce sens, le système d'enseignement traduit la différenciation sociale en une différenciation scolaire qui s'applique à tous ou presque. Son poids social et son influence s'en trouvent fortement augmentés par ce travail de distribution et de légitimation des positions et des rôles sociaux en fonction d'un mérite scolaire individuel attesté. Ainsi, l'importance grandissante du mérite scolaire dans la stratification sociale constitue sans doute un des facteurs du mouvement de rapprochement (i.e. de convergence) des élites économiques, politiques et culturelles<sup>213</sup> tout au long du siècle.

Les années 1890 voient le début de ce processus avec l'augmentation rapide d'une offre de formation professionnelle qui, à terme, scolarise l'apprentissage. La forme scolaire s'adjoint alors un nouveau territoire en articulant toujours davantage, par succession d'étapes fixes dans le cycle de vie, école et débouché professionnel en même temps que l'apprentissage professionnel dual entame sa généralisation. Si les milieux économiques restent très présents dans le cadre de la formation professionnelle et manifestent souvent de la méfiance à l'égard d'une augmentation de l'emprise de l'école sur celle-ci, les principes du mérite scolaire comme critères de l'« orientation professionnelle » progressent. C'est aussi pourquoi tout le débat sur la « démocratisation des études » qui débute au lendemain de la Première Guerre mondiale se focalise

---

<sup>212</sup> L'accroissement de la production historique sur l'éducation en est une autre trace : « C'est ainsi que, dans l'ordre de la production scientifique, l'histoire ou la sociologie ont connu, depuis le début des années 1960, et après un demi-siècle de relative éclipse, une renouveau marqué. Un examen de la seule production historique montre qu'entre les années 1950 et les années 1970, la part des études historiques annuelle totale – elle-même en forte progression – s'est accrue de soixante-dix pour cent : augmentation considérable, et qui traduit parfaitement l'envol qu'a connu ce secteur de recherche. Il est d'ailleurs significatif que la plus grande partie de cette augmentation se soit produite dans les années postérieures aux événements de mai 1968, qui ont fortement contribué à cristalliser les doutes et les interrogations relatives au rôle et à la fonction [sociale] de l'école » (Pierre Caspard, « Postface », in *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France*, vol. 4 : *L'école et la famille dans une société en mutation*, Paris, Nouvelle librairie de France, 1981, p. 666). Pour ne pas se limiter au cas de la France et bien que portant davantage sur les changements de problématiques et de méthodes, un article de Peter Cunningham donne quelques indications sur l'évolution de l'histoire de l'éducation en Angleterre depuis les années 1950 : « Educational History and Educational Change : The Past Decade of English Historiography », *History of Education Quarterly*, vol. 49, été 1989, pp. 77-94.

<sup>213</sup> Parmi ces dernières, le rôle du titre scolaire semble grandir également puisqu'il gagne les professions artistiques, soit celles qui sont généralement reconnues comme étant et devant être les plus éloignées d'un univers scolaire comme généralement bridant la créativité. Ainsi, Bernard Lahire observe en France que sur plus de 500 écrivains deux tiers exercent un métier intellectuel ou de cadre et que près des trois-quarts sont dotés d'une formation supérieure (cf. *La condition littéraire. La double vie des écrivains*, Paris, La Découverte, 2006, p. 579).

inévitablement sur la question de la sélection (i.e. orientation) scolaire des élèves. D'ailleurs, les partisans de la « démocratisation des études » dans et hors du système d'enseignement n'ont pas peu fait au plan idéologique pour répandre et accréditer (i.e. légitimer) l'idée que l'école, plus ou moins revue et corrigée selon leurs vues, est la seule institution qui puisse être garante d'une recomposition sociale démocratique des élites. Se réclamant des mouvements de l'École active et de l'Éducation nouvelle, la grande majorité des réformateurs locaux, parfois célèbres, ont également et largement participé à la diffusion de cette idée en dépit de leurs critiques, souvent fortes, des enseignants, des savoirs et des méthodes pédagogiques de l'école publique genevoise. Par souci à la fois de pacification et d'efficacité sociales, le projet de placer « the right man in the right place », selon une conception innéiste et aléatoire de l'intelligence (la théorie du « don »), ne se départit jamais du principe qu'au final « l'aristocratie du mérite doit subsister »<sup>214</sup>. En même temps, le déplacement des flux d'élèves vers les formations professionnelles puis vers les études secondaires courtes ou longues dès les années 1930 prouve une adaptation et une participation active du système d'enseignement à l'évolution socioculturelle, économique et politique de la société. Au lendemain de la Deuxième Guerre mondiale, la « moyennisation » rapide de la structure socioprofessionnelle satisfait pour partie les aspirations à une plus grande égalité et mobilité sociales que relance la mise au jour des logiques socioculturelles de la sélection scolaire par la sociologie après 1960. De ce point de vue, les années 1890, 1930 et 1960 constituent bien trois moments de ruptures décisives, de basculements dans l'histoire du système d'enseignement. A y regarder de près, les dynamiques de transformation concomitantes de la forme, de la culture et des structures scolaires ont été finalement congruentes avec l'évolution générale de la société genevoise sur un siècle. Pour s'en convaincre, il suffit d'observer l'immense opération de *reconversion*<sup>215</sup> – et non plus de *reproduction* – socioprofessionnelle à laquelle l'institution scolaire et ses acteurs ont largement participé en un siècle. Certes, tout ceci n'est pas allé sans heurts, décalages ou résistances de tous ordres venant de toutes sortes d'acteurs collectifs. Mais, au bout du compte, la place de l'école dans la société n'a fait que progresser comme l'atteste notamment les débats politiques et publics croissants la concernant qui accompagnent son évolution séculaire. Quel changement en un siècle ! De courte et secondaire dans la vie de beaucoup, l'école est bel et bien devenue centrale et incontournable pour tous ou presque, enfants et parents aussi bien.

Le XX<sup>e</sup> siècle est marqué par l'extension de cette fonction sociale du système d'enseignement qu'est le privilège de la distribution inégalitaire de rôles sociaux dans la société et de leur légitimation. Cependant, cela ne s'est pas fait au détriment des autres tâches ou fonctions sociales plus traditionnelles de l'école. Au contraire, la transmission

---

<sup>214</sup> André Oltramare, conseiller d'Etat chargé du DIP, *Procès-verbaux de la Commission du Grand Conseil chargée du projet de loi sur l'Instruction publique*, Genève, 14 octobre 1927, AEG DIP 1985 va 5.3.328, p. 7.

<sup>215</sup> Pour autant cette reconversion n'est pas synonyme de mobilité sociale ascendante car il s'agit le plus souvent d'une réorganisation de la structure des positions sociales relatives qui s'opère par un réinvestissement et une transformation des formes du capital détenu par les acteurs sociaux (par exemple du capital économique vers du capital culturel). Historiquement, « c'est le cas toutes les fois que les agents ne peuvent maintenir leur *position* dans la structure sociale et les propriétés ordinales qui lui sont attachées qu'au prix d'une *translation* associée à un changement de *condition* (tel que le passage de la condition de petit propriétaire terrien à celle de petit fonctionnaire ou de la condition de petit artisan à celle d'employé de bureau ou de commerce ». Autrement dit, « les stratégies de reconversion [sont les moyens par lesquels] chaque groupe s'efforce de maintenir ou de changer sa position dans la structure sociale ou, plus exactement, à un stade de l'évolution [i.e. histoire] des sociétés divisées en classes où l'on ne peut conserver qu'en changeant, de *changer pour conserver* ». (Pierre Bourdieu, *La distinction. Critique sociale du jugement*, Paris, Editions de Minuit, 1979, pp. 145-146, 176).

des savoirs, des savoir-faire, toujours plus abstraits et généraux, et des valeurs (la culture scolaire) et la conformation des corps et des esprits à une socialisation spécifique qui objective les rapports de pouvoir (la forme scolaire) s'approfondit : le niveau scolaire générale monte et l'autocontrainte gagne les enfants des classes populaires. Cet approfondissement de la scolarisation sur les individus constitue même la condition indispensable pour que le système d'enseignement puisse s'approprier cette tâche à l'échelle de tous les élèves ou presque et l'effectuer. L'allongement de la scolarisation, d'abord par la lente généralisation de l'apprentissage professionnel au tournant du XX<sup>e</sup> siècle, et ensuite par la massification de l'accès à l'enseignement secondaire à partir de l'Entre-deux-guerres en est l'empreinte la plus forte. Tout ce qui précède est principalement le fait des acteurs de l'enseignement et, en premier lieu, des enseignants primaires et secondaires qui, au-delà de leurs contradictions, poussent à l'augmentation de l'offre scolaire et à une plus forte scolarisation. Le rôle des familles et des élèves dans cette évolution ne doit pas être sous-estimé car, à mesure, que s'insinue dans leur esprit la représentation de la scolarisation comme une nécessité légale puis une chose nécessaire à la vie d'adulte, voire un moyen d'ascension sociale, la « demande » d'école croît. Préparation tant à la vie sociale que productive, l'école est plus que jamais une obligation. En ce sens, l'échec scolaire grave, ou pire encore la déscolarisation, tend irrémédiablement à devenir l'un des facteurs d'une exclusion professionnelle qui entraîne ensuite une exclusion sociale, culturelle et politique dans des sociétés occidentales saisies par la stagnation et le chômage structurel dans les dernières décennies du XX<sup>e</sup> siècle.

En dépit de cette montée en puissance et de son « triomphe » social, le système d'enseignement paraît entrer en « crise » à partir des années 1960. Assailli de critiques venues de toutes parts qui, sauf pour les rares personnes qui demandent sa disparition pure et simple, sont autant de demandes à son endroit, il voit s'effondrer sa clôture qui apparaissait comme relativement forte jusque-là. Défini tout à la fois, ou tour à tour, par différents groupes sociaux et professionnels comme conservateur culturellement, reproducteur socialement, inadéquat économiquement et aliénant politiquement, il est progressivement sommé de toute part de s'adapter (i.e. « s'ouvrir ») à une société perçue comme en perpétuelle et rapide mutation. Depuis lors, le système d'enseignement genevois, toujours indispensable mais jamais satisfaisant, est devenu l'objet de multiples et successives réformes touchant tantôt à ses pratiques pédagogiques, tantôt son organisation structurelle. Très nombreux sont les groupes sociaux qui ont un avis sur l'école, et qui, généralement, ne se privent pas de le donner (parents, patrons, artistes, politiques, journalistes, « experts », etc.). De toutes ces pressions extérieures, il résulte effectivement une plus grande ouverture du système d'enseignement sur son environnement et peut-être un apparent affaiblissement de sa capacité à imposer ses logiques. Paradoxalement, ses fonctions sociales ne semblent que peu altérées tout comme sa cohésion institutionnelle et encore moins sa croissance car de nouvelles filières se créent et les parcours scolaires continuent de s'allonger dans l'enseignement post-obligatoire. Il semble même posséder une puissante faculté de permanence et même de récupération. Si l'immobilisme du système d'enseignement constitue une croyance tenace mais largement infondée puisque nous avons vu qu'en dépit de décalages, l'école évolue avec la société, les explications qui se centrent sur l'obsolescences des savoirs enseignés et des méthodes pédagogiques ou sur le corporatisme des corps enseignants pour rendre compte de ce paradoxe sont



évidemment insuffisantes. En revanche, la théorie des « systèmes fonctionnels » de Niklas Luhmann apporte un début de réponse à ce problème<sup>216</sup>.

De prime abord, on pourrait penser que des pressions externes et de sa plus grande « ouverture » sur l'extérieur, il découle, pour le système d'enseignement, une diminution de son autonomie relative. Toutefois, cela est peu probable car cette ouverture démontre surtout sa grande influence sociale. Il s'agit là plutôt de l'instauration de nouvelles modalités d'échange entre le système d'enseignement et son environnement (i.e. la société et les autres « systèmes ») à un moment de son histoire où il occupe une place inégalée dans la société contemporaine et qui succède à une période de clôture durant laquelle ses éléments (forme, culture et structures scolaires) se sont suffisamment intégrés pour former un ensemble autoréférentiel. Inversement, les critiques émises quant à son retard constant sur l'évolution des mœurs ou à son inertie résistante à toute espèce de réforme ou de changement ne sont pas autres choses que des indices supplémentaires de cette autonomie relative<sup>217</sup>. Mais cela signifie surtout que pour penser le système d'enseignement, il faut changer d'échelle. Il n'est plus une forme d'entreprise ou d'organisation, voire un établissement, que l'on pilote d'un lieu unique et que l'on modifie au gré d'intérêts sociaux particuliers et isolés. En devenant obligatoire et en étendant toujours davantage son emprise à l'ensemble de la société genevoise au XX<sup>e</sup> siècle, il est devenu un « système organisé » en croissance rapide au sein du « système fonctionnel » de l'éducation. Si bien que son degré d'autonomie et ses fonctions sociales sont avant tout médiateurs et dépendants de l'ensemble des rapports – de force – sociaux.

---

<sup>216</sup> « On peut décrire la société comme fonctionnellement différenciée à partir du moment où elle forme des sous-systèmes principaux dans la perspective de problèmes spécifiques qui devront dès lors être résolus dans le cadre de chaque système fonctionnel correspondant. Cela implique de renoncer à une hiérarchie fixe des fonctions, dans la mesure où il est impossible d'établir une fois pour toute que le droit, le droit toujours plus important que l'économie, l'économie toujours plus importante que le droit, le droit toujours plus important que la science, la science toujours plus importante que l'éducation, l'éducation toujours plus importante que la santé (et peut-être pour boucler le cercle : que la santé serait toujours plus importante que la politique !). A la place d'une telle hiérarchie que l'on retrouve dans le système indien de castes ou dans les ordres statutaires médiévaux, il convient alors d'instituer la règle selon laquelle chaque système accorde le primat de sa propre fonction et qu'il considère dès lors les autres systèmes fonctionnels – et en l'occurrence la société toute entière – comme son environnement » (*Politique et complexité. Les contributions de la théorie générale des systèmes*, Paris, Les éditions du Cerf, 1999, pp. 43-44.).

<sup>217</sup> Les constats et les aveux d'impuissance de la part des autorités politiques, des autorités scolaires et des experts de toutes sortes face à l'échec de mesures et de politiques volontaristes sont également des signes de l'autonomisation relative du système d'enseignement. L'impression qui s'en dégage est qu'il est devenu immaîtrisable car chaque modification apportée semble toujours détournée de son sens initial : « Le fonctionnement rationnel des systèmes fonctionnels, et en particulier l'usage rationnel des plus petites différences, chances et occasions, finit par entraîner, par l'amplification des déviations, des inégalités immenses pour lesquelles il est impossible de trouver un sens fonctionnel. Cela vaut pour l'économie, donc pour la répartition de la richesse et de la pauvreté, mais aussi pour l'éducation ou encore pour les perspectives de la recherche scientifique » (Niklas Luhmann, *Politique et complexité. Les contributions de la théorie générale des systèmes*, Paris, Les éditions du Cerf, 1999, p. 47). Ainsi, comme le progrès de la scolarisation mène, envers et contre tout, à une forte reproduction des inégalités sociales, on va chercher dans la scolarisation même les moyens de l'enrayer, ce qui engendre du même coup une dépendance accrue et générale à l'égard de l'école comme institution d'organisation et de légitimation de la stratification sociale qui, logiquement, concentre encore davantage tous les enjeux de la mobilité sociale.



# BIBLIOGRAPHIE

## I. SOURCES

### 1. Archives consultées

Remarque liminaire : dans la mesure où nous avons choisi de consulter les archives en fonction de l'objet de recherche tel que défini, la liste présentée ici ne constitue pas un catalogue exhaustif des archives sur le sujet.

*Archives de l'Etat de Genève (AEG) :*

Série IP (Instruction publique) pour tout le 19<sup>e</sup> siècle (allant parfois jusqu'en 1914).

AEG Département du Commerce et de l'Industrie série K.

AEG Département de Justice et Police séries Jur Pen O et GA (dits « dossier gris »), Fb (1 à 13).

*Archives de l'Etat de Genève : Département de l'Instruction publique (AEG DIP) :*

Séries 1985, 1987, 1988, 1990 et 1992.

Ces séries constituent le fond le plus important pour notre enquête car elle concerne l'ensemble du système d'enseignement au XX<sup>e</sup> siècle (enseignement primaire et secondaire, université, etc. depuis 1900 environ).

*Archives de l'Université de Genève (AUG) :*

Séries 1984 et 1987.

*Archives Institut Jean-Jacques Rousseau (AIJRR) :*

Fonds général (FG).

Fonds Pour l'Avenir.

*Communauté de Recherche Interdisciplinaire sur l'Education et l'Enfance (CRIÉE) :*

Fonds UIPG.

Fonds Tout ménage (cahiers d'écoliers)

### 2. Sources imprimées

III<sup>e</sup> Conférence internationale de l'Instruction publique, « Résolution sur l'admission aux écoles secondaires », *Procès-verbaux et recommandations*, n°3, Genève, BIE, 1934.

IX<sup>e</sup> Conférence internationale de l'Instruction publique, « Texte des recommandations adoptées par la conférence », *Procès-verbaux et recommandations*, n°9, Genève, BIE, 1946.

*L'Action Nationale*, 1938 (organe du parti fasciste genevois)

*Annuaire de l'instruction publique en Suisse* (ponctuellement entre 1910 et 1970)

- Annuaire de la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'Instruction publique*  
*L'admission aux écoles secondaires, IIIème conférence internationale de l'Instruction publique*, Genève, BIE, 1934.
- Atzenwiler, A., *J'apprends la grammaire... Leçons et exercices de grammaire française*, 2 volumes – Ecole primaire – 4<sup>e</sup> année, Genève, Imprimerie P.-E. Grivet, 1933.
- Atzenwiler, A., *La mission de l'école*, Genève, 1940.
- Bovet, P., *Les examens de recrues dans l'armée suisse, 1854-1913. Enquête internationale sur les examens*, Paris-Neuchâtel et Niestlé, 1935.
- Bovet, P., *Vingt ans de vie. L'Institut J. J. Rousseau de 1912 à 1932*, Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé, 1932.
- Briot, U., Jayet, L. et Sensine, H., *Premier livre. A l'usage du degré moyen des écoles primaires de Suisse romande*, Genève, 1916.
- Buisson, F. (éd.), *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, Paris, Hachette, 1887 et 1911.
- Bulletin officiel de l'enseignement primaire*, 1919-1955.
- Bulletin de la société pédagogique genevoise*
- Chossat, M. D. (rapporteur), *Rapport au Conseil d'Instruction publique sur l'enseignement à fournir dans la Canton de Genève aux classes industrielles et commerçantes de la population, et sur les établissements publics destinées à y pourvoir*, Genève, 1846.
- Claparède, E., *L'orientation professionnelle. Ses problèmes et ses méthodes*, Etudes et documents : Série J. – Enseignement n°1, Genève, BIT, 1922.
- Claparède, E., *L'école sur mesure* (1920), Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé, 1953
- Claparède, E., *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale*, Genève, Kündig, 1916.
- Claparède, E., « Un Institut des sciences de l'éducation et les besoins auxquels il répond », *Archives de Psychologie*, XII, 1912, pp. 5-44.
- Claparède, E., *L'éducation fonctionnelle*, Neuchâtel et Paris, Delachaux & Niestlé, 1931, 2<sup>e</sup> éd. 1946.
- Comptes-rendus puis Rapports de gestion du Conseil d'Etat du canton de Genève*, 1870-1970.
- Cuchet, H., *Abrégé d'histoire suisse*, Genève, Librairie R. Burkhardt, 1901.
- Cuénoud, J., *Statistiques des crimes et délits accomplis à Genève de 1817 à 1885*, Genève, 1889.
- Cuénoud, J., *La population flottante et les classes dangereuses à Genève (nos dangers intérieurs)*, Genève, Jules-Guillaume Fick, 1879.
- Daguet, A., *Abrégé de l'histoire de la Confédération Suisse à l'usage des écoles primaires*, Lausanne, Lebet, 1863.
- Département de l'Instruction publique (éd.), *La réforme de l'enseignement secondaire*, Genève, DIP, 1960.
- Desaussure et Bourrit fils, *Rapport et projet de loi du Comité d'instruction publique, lu à l'Assemblée nationale le 9 août 1793*, Genève, 1793, pp. 3-13.
- Dottrens, R., *L'école expérimentale du Mail*, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé, 1971.
- Dottrens, R., « L'école primaire en Suisse romande et plus particulièrement à Genève », in Walter Guyer (éd.), *Erziehungsgedanke und Bildungswesen in des Schweiz – L'éducation en Suisse : tendance et réalisations*, Frauenfeld, Huber Verlag, 1936.
- Dottrens, R., *Le problème de l'inspection et de l'éducation nouvelle. Essai sur le contrôle pédagogique et social de l'enseignement primaire* (thèse de Sociologie, Université de Genève), Neuchâtel-Paris, Editions et Niestlé, 1933.
- Dottrens, R., *Le progrès à l'école : sélection des élèves ou changement des méthodes ?*, Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé, 1936.
- Dottrens, R., *Notre enseignement secondaire. Constatations, Suggestions*, Genève, Société pédagogique genevoise, 1938.

- Dottrens, R., *Education et démocratie. Réflexions, Responsabilités, Perspectives*, Neuchâtel et Paris, Delachaux & Niestlé, 1946.
- Dottrens, R., *Instituteurs, hier ; Educateurs, demain ! L'évolution de l'école primaire*, Bruxelles, Charles Dessart, 1966.
- Dottrens, R., *Les Etudes pédagogiques à Genève, 1835-1933*, Lausanne, Payot, 1933.
- Dottrens, R., *La formation universitaire du corps enseignant primaire*, Genève-Lausanne, Payot, 1928.
- Duchemin, C. et Ruchon, F., *Initiation à la vie civique*, Genève, DIP, 1949.
- Dutilleul, J. et Ramé, E., *Les sciences physiques et naturelles : avec leur application à l'agriculture, à l'industrie, à l'hygiène et à l'économie domestique*, Lausanne, Payot, 1908.
- Dussaud, B. et Gavard, A., *Livre de lecture à l'usage des écoles de la Suisse romande. Degré supérieur*, Lausanne, Blanc, Imer et Lebet libraires-éditeurs, 1871.
- Dussaud, B. et Gavard, A., *Livre de lecture à l'usage des écoles de la Suisse romande. Degré supérieur*, Lausanne, Lucien-Vincent et F. Payot, 1889.
- Dussaud, B. et Gavard, A., *Livre de lecture à l'usage des écoles de la Suisse romande. Degré supérieur*, Lausanne, Lucien-Vincent, 1901.
- Educateur et bulletin corporatif* (périodique édité par la Société pédagogique romande).
- Fatio, G., « Coup d'œil historique sur les œuvres philanthropiques genevoises », in *Rapport annuel du Bureau central de Bienfaisance*, Genève, 1910.
- Ferrière, A., *L'autonomie des écoliers : l'art de former des citoyens pour la nation et pour l'humanité*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1921.
- Fleurs coupées. Choix de textes littéraires pour le 5<sup>e</sup> degré de l'école primaire*, Genève, DIP, 1940.
- Gavard, A., *Livre de lecture à l'usage des écoles primaires de la Suisse romande. Degré intermédiaire*, Genève, C.-E. Alioth, 1893.
- Grammaire de l'enfance, à l'usage des écoles d'enseignement mutuel de Genève*, Genève, Imprimerie A. L. Vignier, 1834.
- Grandjean, H. et Jeanrenaud, H., *Histoire de la Suisse*, tomes I, Lausanne-Genève, Payot, 1941.
- Grandjean, H. et Jeanrenaud, H., *Histoire de la Suisse*, tome II, Lausanne-Genève, Payot, 1944.
- Grandjean, H. et Jeanrenaud, H., *Histoire de la Suisse*, tome I & II, Lausanne-Genève, Payot, 1955.
- Grandjean, H. et Jeanrenaud, H., *Histoire de la Suisse*, tome I & II, Lausanne-Genève, Payot, 1969.
- Hochstaetter, M., *La Réforme Scolaire de 1927. Pour éclairer l'opinion publique*, Genève, Imprimeries populaires, 1927.
- Horizons : choix de textes littéraires destinés aux élèves de 6<sup>e</sup> année*, Genève, DIP, 1971.
- « J'aime lire ». *Livre de lecture destiné à la 4<sup>ème</sup> année de l'école primaire du canton de Genève*, Genève, DIP, 1929.
- Jeanrenaud, H., « L'enseignement de la composition à l'école primaire », in *Annuaire de l'instruction publique en Suisse*, Lausanne, Payot, 1931, pp. 98-126.
- Journal de Genève* (quotidien conservateur)
- Juge, M., *L'Ecole professionnelle et le projet de loi sur l'Instruction publique*, Genève, 1928.
- Kühne, E., *Les étrangers dans le canton de Genève*, Genève, 1898.
- Le Travail* (périodique organe du Parti socialiste genevois)
- L'Intermédiaire des Educateurs*
- Magnenat, J., *Abrégé d'histoire suis destiné à l'enseignement secondaire*, Lausanne, Rouge & Dubois, 1875.
- Magnenat, J., *Petite histoire de la Suisse à l'usage des écoles primaires*, Lausanne, Payot, 1880.

- Mercier, L. et Marti, A., *Livre de lecture à usage du degré supérieur des Ecoles primaires*, Genève, ATAR, 1911.
- Mercier, L. et Marti, A., *Livre de lecture à l'usage du degré supérieur des Ecoles primaires*, Genève, ATAR, 1921.
- Mercier, L., *Manuel de français à l'usage des trois premières années de l'école primaire*, Genève, Imprimerie suisse, 1899.
- Mémorial des séances de l'assemblée constituante genevoise*, Genève, 1842.
- Mémorial des séances du Grand Conseil*, Genève, 1872-1969
- Mittendorff, E., président de l'Association genevoise contre la littérature immorale et criminelle (section de l'association suisse), *Rapport présenté à l'Assemblée générale du jeudi 14 avril 1914*, Genève, 1914.
- Moheau, M., *Recherches et considérations sur la population de la France* (1778), réédition annotée par Eric Vilquin, Paris, FNED, PUF, 1994.
- Office privé des apprentissages de Genève, *Dix-neuvième rapport, 1938*, Genève, Imprimerie et lithographie Sonor SA, 1939.
- Pesson, C., *Petite histoire illustrée de Genève*, Genève, ATAR, 1920.
- Picker, L., Maerky-Richard, S., Dunand, L., Métral, M. et E. Muller, *Manuel de français. Vocabulaire et exercices préparatoires de grammaire. Enfants de sept à neuf ans*, Genève, 1906.
- Programme ou Plan d'études de l'enseignement primaire*, Genève, DIP, 1887, 1888, 1911, 1923, 1942, 1951, 1957 et 1966.
- Rapports et Comptes rendus des Congrès de la Société pédagogique romande* (1870-1966).
- Rapport sur la gestion du Conseil d'Etat, 1870-1970.*
- Recueil authentique des lois et actes du gouvernement de la République et Canton de Genève*
- Ramu, A., *Rapport sur l'instruction primaire dans le canton de Genève lu à l'assemblée générale de la Société pour l'instruction religieuse, le 6 décembre 1827*, Genève, 1828.
- Roller, S., « Le problème de l'orientation scolaire à Genève », in *Cahiers de pédagogie expérimentale et de psychologie de l'enfant*, nouvelle série, n° 11, Neuchâtel, 1954, pp. 64-67.
- Roller, S., « Quelques réalisations pratiques », in *Cahiers de pédagogie expérimentale et de psychologie de l'enfant*, 11 (nouvelle série), Neuchâtel, 1954, pp. 79-88.
- Rosier, W., *Histoire illustrée de la Suisse à l'usage des écoles primaires*, Lausanne-Genève, Payot-R. Burkhardt, 1905.
- Rosier, W., *Histoire illustrée de la Suisse à l'usage des écoles primaires*, nouvelle édition par Ernest Savary, Lausanne-Genève, Payot-R. Burkhardt, 1923.
- Sadoun, K., Schmidt, V. et Schultz, E., *Les « boutiques d'enfants » à Berlin. Education antiautoritaire et lutte pour le socialisme*, Paris, Maspéro, 1972.
- Schütz, A., *Leçons et récit d'histoire suisse*, Genève, Imprimerie suisse, 1893.
- Schütz, A., *Leçons et récit d'histoire suisse*, Genève, Imprimerie suisse, 1895.
- Stapfer, P.-A., *Instructions pour les Conseils d'éducation nouvellement institués, données par le Ministre Des Arts et Sciences en janvier 1799*, Lausanne, Chez Henri Vincent imprimeur, 1799, pp. 73-112.
- La Suisse* (quotidien populaire genevois)
- Tout va bien, mensuel suisse de contre-information et de lutte* (périodique gauchiste)
- Tribune de Genève* (quotidien genevois d'obédience radicale)
- Tschumi, A., *Routine et progrès. Etudes sur les écoles secondaires et primaires*, Genève, A. Jullien, 1883.
- Vignier, Ch., *Cours élémentaire et pratique de grammaire française. A l'usage des écoles primaires*, vol. I : *Enfants de neuf à onze ans*, Genève, 1905.

- Vignier, Ch. avec la collaboration de Briot, U., Jayet, L. et Sensine, H., *Deuxième livre. A l'usage du degré moyen des écoles primaires de Suisse romande*, Genève, 1918.
- Vignier, Ch. et Savary, E., *Recueil de dictées à l'usage des écoles primaires de la Suisse romande. Grammaire – vocabulaire – élocution – rédaction - lecture expliquée. Cours moyen*, Lausanne-Genève, 1920.
- Walther, L., *Orientation professionnelle et carrières libérales*, Neuchâtel et Paris, Delachaux & Niestlé, 1936.

### 3. Données statistiques

- Amos, J., « Les inégalités de formation dans un système d'enseignement post-obligatoire généralisé », *Revue suisse de sociologie*, juin 1979, pp. 153-175.
- Annuaire statistique de l'enseignement public et privé à Genève*, SRED, Genève, 2004.
- Bairoch, P. et Bovée, J.-P. (avec la coll. de Batou, J.), *Annuaire rétrospectif de Genève*, vol. I : *Statistiques économiques et sociales pour la période 1815-1914*, Université de Genève, 1986.
- Bureau cantonal de statistique, *Le recensement cantonal de 1899*, Genève, Imprimerie de la Tribune de Genève, 1900.
- Bureau central de statistique, *Recensement de 1895, résultats détaillés*, Genève, 1896.
- Bureau central de statistique, *Les étrangers dans le canton de Genève, mortalité et natalité, Les naturalisations à Genève de 1814 à 1898*, Genève, 1899.
- Bureau central de statistique, *Le recensement cantonal de 1899*, Genève, Imprimerie de la Tribune de Genève, 1900.
- Département de l'Instruction publique, *Statistiques (1897)*, Genève, 1893-1914 (AEG IP Cp I).
- Département de l'Intérieur et de l'Industrie, *Le recensement cantonal de 1900*, Genève, Imprimerie de la Tribune de Genève, 1901.
- Département de l'Intérieur et de l'Industrie, *L'immigration à Genève en 1902*, Genève, Genève, Imprimerie de la Tribune de Genève, 1903.
- Office fédéral de la statistique, « base de donnée des recensements fédéraux 1970, 1980 et 1990 » (données pour le canton de Genève).
- Rapport sur l'évolution du retard scolaire dans l'enseignement primaire et au Cycle d'orientation, 1967-1973*, Service de la recherche sociologique et section de statistiques et planifications scolaires, Genève, mai 1974.
- Recensement : bulletins de ménage de 1882 à 1903*, AEG A 90 1-7.
- Registres du recensement (1908-1914)*, AEG Me 1-13.
- Registres du recensement (1915-1924)*, AEG DIP 1985 va 22.5.1-16.
- Registres du recensement (1925-1943)*, AEG DIP va 22.6.1-16.
- Service cantonal de statistique, *Annuaire statistique du canton de Genève*, vol. 2 (1962), 7 (1968) et 14 (1974), Genève.
- Service cantonal de statistique, *Recensements fédéraux de la population de 1850 à 1980. Rétrospective statistique*, « Etudes et documents », n°8, Genève, 1986.
- Service cantonal de statistique, *Recensements fédéraux de la population de 1850 à 1980. Rétrospective statistique*, études et documents, n° 10, vol. 1 et 2, Département de l'Economie publique, Genève, 1987.
- Service cantonal de statistique, *Recensements fédéraux de la population de 1850 à 1980. Rétrospective statistique*, études et documents, n° 11, Département de l'Economie publique, Genève, 1988.

Service de la recherche sociologique, *Annuaire statistique de l'éducation. Genève*, Genève, DIP, 1973, 1976.  
Ville de Genève, *Recensement cantonal 1901*, Genève, 4 décembre 1901.

## II. HISTOIRE DE L'ÉDUCATION

### 1. Histoire de l'éducation à Genève

- Barras, P., *L'École professionnelle et ménagère de jeunes filles de Genève (1897-1927). Histoire d'une institution*, Genève, Société d'histoire et d'archéologie, 1994.
- Bernasconi, N., *La création des classes spéciales dans l'enseignement primaire genevois (1898-1904)*, mémoire de licence d'histoire contemporaine, Université de Genève, 1989.
- Berthoud, C., *Une école du second degré « élitaire » pour tous ou le péril de l'école moyenne. Une histoire du secondaire obligatoire à Genève (1927-1977)*, thèse en Lettres, Université de Genève, 2006.
- Bielander, T., *L'accès des femmes à l'Université et leur entrée dans les professions supérieures 1872-1939*, mémoire de licence d'histoire contemporaine, Université de Genève, 1994.
- Binz, L., « Coup d'œil sur l'histoire du Collège », in *Le Collège de Genève 1559-1959*, Genève, Collège de Genève et A. Jullien, 1959, pp. 13-33.
- Borgeaud, C., *Histoire de l'Université de Genève. L'Académie et l'Université au XIXe siècle (1814-1900)*, 2 vol., Genève, Georg, 1934.
- Chennaz, E., « L'instruction publique genevoise au cours du XIXe siècle (1814-1914) », *1814-1914 Genève-Suisse. Le livre du centenaire*, Genève, Alex Jullien, 1914, pp. 435-508.
- Le Collège de Genève. Mélanges historiques et littéraires*, Genève, Collège de Genève et A. Jullien, 1959.
- CRIEE, la, *Les cahiers au feu... usages des souvenirs de l'école*, Genève, Service de la recherche sociologique et Musée d'ethnographie, 1990.
- Carrupt, E., « *Mens sana in corpore sano* ». *L'hygiène à l'école primaire 1860-1920 : l'exemple genevois*, mémoire de diplôme d'histoire économique et sociale, Université de Genève, 1992.
- Cifali, M. et Hameline, H. avec la collaboration de Allaman Berset, L.(dir.), *Innovation pédagogique : science, rhétorique, propagande*, Actes du IIe colloque international de Genève, 24 avril 1998, AIJRR, Université de Genève, 1998.
- Détraz, C., Magnin, C. et al., *Les Cahiers au feu... Usages des souvenirs d'école*, Genève, Service de la recherche sociologique & Musée d'ethnographie de la Ville de Genève, 1990.
- Du passé à l'avenir... Le livre du 100<sup>e</sup> anniversaire de l'École supérieure de commerce de Genève*, Genève, Slatkine, 1988.
- Delay-Malherbe, N., *Enfance protégée, familles encadrées. Matériaux pour une histoire des services officiels de protection de l'enfance à Genève*, Cahier du service de la recherche sociologique n° 16, Genève, Service de la recherche sociologique, 1982.
- Encyclopédie de Genève*, tome 6 : *La science et l'école*, Genève, Association de l'Encyclopédie de Genève, 1988.
- L'enseignement primaire et l'enseignement secondaire à Genève*, Genève, Atar, 1914.
- Fazan, L., *La politique de l'apprentissage à Genève, de 1892 à 1930 (de la première loi genevoise à la première loi fédérale sur la formation professionnelle)*, mémoire de licence d'histoire économique et sociale, Université de Genève, 1981.



- Ferrari-Clément, J., *L'éducation des filles, à Genève, aux XVIII<sup>e</sup> et XIX<sup>e</sup> siècles*, mémoire de licence d'histoire nationale, Université de Genève, 1975.
- François, M.-L. et Schwed, P., *Le Cycle d'orientation dans l'enseignement secondaire genevois. Histoire d'une idée pédagogique 1927-1962*, Cahier n° 1 de la Commission d'Etude Permanente du Cycle d'Orientation (CEPCO), Genève, Commission d'Etude Permanente du Cycle d'Orientation, 1969.
- François, M.-L. et Schwed, P., *Le Cycle d'orientation dans l'enseignement secondaire genevois. Histoire d'une école 1962-1969*, Cahier n° 2 de la Commission d'Etude Permanente du Cycle d'Orientation (CEPCO), Genève, Commission d'Etude Permanente du Cycle d'Orientation, 1971.
- Franziskakis, C., *La Formation des instituteurs et des institutrices à Genève entre 1900 et 1930*, mémoire de licence en sciences de l'éducation, Université de Genève, 1992.
- Geisendorf, P.-F., *L'Université de Genève : quatre siècles d'histoire*, Genève, Alex Jullien, 1959.
- Girod, R., « Pénurie de cadres et démocratisation des études », in Département de l'instruction publique (éd.), *La réforme de l'enseignement secondaire*, Genève, Département de l'instruction publique, 1960.
- Girod, R., « A Genève, de 1809 à 1845 : niveaux d'instruction et inégalités intellectuelles », *Annales ESC*, 3, 1962, pp. 459-476.
- Girod, R., « Le recul de l'analphabétisme dans la région de Genève, de la fin du XVIII<sup>e</sup> siècle au milieu du XIX<sup>e</sup> siècle », in *Mélanges d'histoire économique et sociale en hommage au professeur Anthony Babel*, tome 2, Genève, 1963, pp. 179-189.
- Grossi, V., « L'éducation à la paix. Un aperçu historique (1843-1939) », in Michel Porret, Jean-François Fayet et Carine Flückiger (dir.), *Guerres et Paix. Mélanges offerts à Jean-Claude Favaz*, Genève, Georg, 2000, pp. 421-440.
- Hameline, D., *L'éducation dans le miroir du temps*, Collection AIJJR, Lausanne, LEP, 2002.
- Hameline, D., « Scolariser l'enfance, enjeu centenaire pour la cité », *Educateur*, n°5, 1986, pp. 36-39.
- Hameline, D., « Aux origines de la Maison des Petits », in Christiane Perregaux, Laurence Rieben et Charles Magnin (éd.), *«Une Ecole où les enfants veulent ce qu'ils font»*, Lausanne, LEP et Editions des Sentiers, 1996, pp. 17-62.
- Hautsource, L. [pseudonyme de Rosine Tissot-Cerutti], « L'instruction publique à Genève au XIX<sup>e</sup> siècle », *Nos Centenaires*, Genève, Atar, 1914, pp. 165-199.
- Hofstetter, R., *Grandeur et déclin des écoles primaires privées face à l'Etat enseignant à Genève au 19<sup>e</sup> siècle*, thèse en Sciences de l'éducation, Université de Genève, 1993.
- Hofstetter, R., *Les lumières de la démocratie. Histoire de l'école primaire publique à Genève au XIX<sup>e</sup> siècle*, Berne, Peter Lang, 1998.
- Hofstetter, R., Magnin, C., Michaëlis, J. et Renevey Fry, C., *A vos places ! Ecoles primaires entre élitismes et démocratie, Genève 1880-1960*, journal-catalogue de l'exposition portant le même titre, Genève, Service de la recherche sociologique, 1994.
- Hofstetter, R. et Schneuwly, B., « Les débuts de la pédagogie comme discipline universitaire. L'exemple de Genève 1890-1916 », *Les Annuelles*, n°8, 1997, pp. 135-171.
- Hofstetter, R. et Schneuwly, B., « L'avènement d'un nouveau champ disciplinaire. Ressorts de l'universitarisation des sciences de l'éducation à Genève 1890-1930 », *Raisons éducatives*, n°1-2, 1998, pp. 79-115.
- Hofstetter, R. et Schneuwly, B., « L'universitarisation de la formation des enseignants et l'émergence des sciences de l'éducation (1870-1933). L'exception genevoise ? »,

- in Criblez, L., Hofstetter, R. et Périsset-Bagnoud, D. (dir.), *La formation des enseignant(e)s primaires. Histoire et réformes actuelles*, Berne, Peter Lang, 2000, pp.
- Hofstetter, R., Schneuwly, B., Lussi, V. et Cicchini, M., « Formation des enseignants secondaires : logiques disciplinaires ou professionnelles ? Le cas de Genève (fin 19<sup>e</sup> – première moitié du 20<sup>e</sup> siècle) », *Revue suisse d'histoire*, n°3, 2004, pp.
- Jacquet, P., *Le Collège moderne de Genève (anciennement Ecole professionnelle). Histoire d'une institution*, Genève, DIP-Imprimeries populaires, 1970.
- Juge, M., *Les cinquante premières années du Collège moderne de Genève (anc. Ecole professionnelle)*, Genève, ATAR, 1937.
- L'Ecole des parents, 1950-2000*, Genève, Editions Ecole des parents, 2000.
- Lucas, B., *La rénovation permanente. L'école publique genevoise et ses enjeux (1886-1911)*, mémoire de diplôme en histoire économique et sociale, Université de Genève, 1995.
- Lussi, V. et Muller, C. A. « Emergence des sciences de l'éducation : la question de l'anormalité scolaire. Genève 1897-1937 », *Carnets de bord. Revue de jeunes chercheurs en sciences humaines*, n°2, Genève, 2001, pp. 12-22.
- Lussi, V., Muller, C. A. et Kiciman V., « Pédagogie et psychologie : les frontières mouvantes du développement des sciences de l'éducation à Genève (1912-1948) », in Hofstetter, R. et Schneuwly, B. (éd.), *Science(s) de l'éducation (19<sup>e</sup>-20<sup>e</sup> siècles). Entre champs professionnels et champs disciplinaires*, Berne, Peter Lang, 2002, pp. 383-421.
- Magnin, C., *Le parlement genevois et l'égalité d'accès à l'instruction. 1885-1950*, thèse en Lettres, Université de Genève, 1997.
- Magnin, C., « A la cosignataire d'une histoire trentenaire qui demeure très éclairante », in *Mélanges MLF*, Genève, 2002, pp. 34-43.
- Magnin, C., *Instruction publique et privée et rapport de classes, à Genève, au XIX<sup>e</sup> siècle : la loi sur l'Instruction publique du 5 juin 1886*, mémoire de licence en histoire contemporaine, Université de Genève, 1973.
- Magnin, C., « La reproclamation de l'instruction obligatoire, à Genève, au 19<sup>e</sup> siècle : du refus de 1842 à l'acceptation de 1872 », in Genovesi, G. (éd.), *Introduction, Development and Extension of Compulsory Education*, vol. I, Parme, Università di Parma, *Bollettino C.I.R.S.E.* (Centro Italiano per la Ricerca Storico-Educativa), pp. 269-280.
- Magnin, C., « Le jeu des mots », in Hofstetter, R., Magnin, C., Michaëlis, J. et Renevey Fry, C., *A vos places ! Ecoles primaires entre élitismes et démocratie, Genève 1880-1960.*, Genève, Service de la recherche sociologique, 1994, pp. 10-11.
- Magnin, C., « La leçon des choses », in Hofstetter, R., Magnin, C., Michaëlis, J. et Renevey Fry, C., *A vos places ! Ecoles primaires entre élitismes et démocratie, Genève 1880-1960.*, Genève, Service de la recherche sociologique, 1994, pp. 8-9.
- Magnin, C., « Au nom du père : démocratie, discipline sociale et instruction publique. Les débats et décisions de la Constituante genevoise de 1847 sur la gratuité de l'instruction primaire et l'instruction obligatoire », *Equinoxe*, n°11, 1994, pp. 145-158.
- Magnin, C., « Le bouton, la graine et la couveuse. De la formation religieuse et morale des petits enfants pauvres à la lutte pour l'égalité des chances de réussite scolaire dès l'école enfantine (1829-1984) », in Christiane Perregaux, Laurence Rieben et Charles Magnin (éd.), *«Une Ecole où les enfants veulent ce qu'ils font»*, Lausanne, LEP, 1996, pp. 79-114.

- Magnin, C., « Le projet de réforme du Collège (1774) : entre instruction publique, politique et économie », in René Sigrist (dir.), *H.-B. De Saussure (1740-1799). Un regard sur la terre*, Genève, Georg, 2001, pp. 409-429.
- Magnin, C., « Le Grand Conseil genevois et l'accès aux études des enfants des classes populaires 1885-1961 », *Revue suisse des sciences de l'éducation : L'expansion des systèmes de formation dans les années 1960 et 1970*, n°1, 2001, pp. 13-39.
- Magnin, C., « "Si tu veux la paix, cultive la justice !" : les débats sur l'éducation à la paix tenus sous l'égide du Bureau international d'éducation (BIE) entre 1927 et 2001 », in Audigier, F. et Bottani, N., *Education et vivre ensemble*, cahier du Service de la recherche en éducation, n°9, Genève, 2002, pp. 37-56.
- Magnin, C., « Du travail manuel dans l'instruction obligatoire et dans la société : hier, aujourd'hui, demain. Considérations historiques et prospectives à partir du cas de Genève entre 1870 et 2005 », in Clairette Davaud (éd.), *De la couture à la culture*, Genève, CRPP, 1996, pp. 19-48.
- Magnin, C., et Marcacci, M., *Le Passé composé. Images de l'école dans la Genève d'il y a cent ans*, Genève, Tribune Editions, 1987.
- Magnin, C., et Hofstetter, R., « Entre punition et émulation », in Rita Hofstetter, Charles Magnin, Juliette Michaëlis et Chantal Renevey Fry, *A vos places ! Ecoles primaires entre élitismes et démocratie, Genève 1880-1960*, Genève, Service de la recherche sociologique, 1994, pp. 5-6.
- Magnin, C., et Hofstetter, R., « Entre nature et culture », in Hofstetter, R., Magnin, C., Michaëlis, J. et Renevey Fry, C., *A vos places ! Ecoles primaires entre élitismes et démocratie, Genève 1880-1960*, Genève, Service de la recherche sociologique, 1994, p. 12.
- Magnin, C. et Thomann, A., « Jean Piaget, diplomate de l'éducation : essai historique sur sa façon de concevoir l'influence du Bureau International de l'éducation (BIE) dans le domaine éducatif entre 1929 et 1950 », in Philippart, A. et Vandeveld, L. (éd.), *L'éducation dans tous ses états. Influences européennes et internationales sur les politiques nationales d'éducation et de formation*, Actes du colloque international organisé à Bruxelles 9-12 mai 2001 de l'Association francophone d'Education comparée (AFEC) et le Centre européen de Documentation pour l'Education et la Formation (CEDEF), Bruxelles-Paris, 2001, pp. 279-289.
- Marc, P., *Connaissance de l'individu : démarches et instrumentation psychologiques. Colloque international chercheurs-praticiens*, organisé par les Archives Institut Jean-Jacques Rousseau et l'Association des Amis d'André Rey à l'occasion du 25<sup>ème</sup> anniversaire de la mort d'André Rey (1906-1965), Genève, FPSE, 1990, pp. 34-35.
- Marcacci, M., *Histoire de l'Université de Genève 1559-1986*, Genève, Université de Genève, 1987.
- Marcacci, M. avec la coll. de Chardon, E., *Tu finiras au Grütli ! Une école de fin de scolarité. Genève 1929-1969*, Genève, Passé-Présent – La CRIÉE, 2004.
- Moradpour, E., *Ecole et jeunesse. Esquisse d'une histoire des débats au parlement genevois 1846-1961*, Cahier du service de la recherche sociologique n° 14, Genève, Service de la recherche sociologique, 1981.
- Muller, C. A., « L'enseignement mutuel à Genève ou l'histoire de l'« échec » d'une innovation pédagogique en contexte, 1815-1850 », *Paedagogica Historica*, vol. 41-1/2 : *School and Modernity: Knowledge, Institutions and Practices*, 2005, pp. 97-119.
- Muller, C. A. et al., « Aspects of the Disciplinary Constitution of Sciences of Education : the « Prototype » of Institute Jean-Jacques Rousseau in Geneva,

- (1911-1933) », in Day, C. et van Veen, D. (ed.), *Educationnal Research in Europe. Yearbook 2001*, Garant Publishers, Leuven/Apeldoorn, 2001, pp. 93-107.
- MützenberG, G., *Genève 1830. Restauration de l'école*, Lausanne, Grand-Pont, 1974.
- Palandella, L., *Vive le parascolaire ! Entre l'école et la famille à Genève depuis 1886*, Genève, GIAP, 2006.
- Palous-Marcus, I., *L'évolution de l'image de la Suisse et des Suisses inculquées aux élèves par les manuels d'histoire genevois du 20<sup>e</sup> siècle. Essai sur la construction de l'identité suisse*, mémoire de licence en sciences de l'éducation, Université de Genève, 2001.
- Pitteloud, J.-F., «Bons» livres et «mauvais» lecteurs. *Politiques de promotion de la lecture populaire à Genève, au XIX<sup>e</sup> siècle*, Genève, Société d'histoire et d'archéologie, 1998.
- Renevey Fry, C., Michaëlis, J. et al., *En attendant le prince charmant. L'éducation des jeunes filles à Genève 1740-1970*, Genève, Service de la recherche en éducation, 1997.
- Renevey Fry, C. (éd.), *Patamodlé. L'éducation des plus petits, 1815-1980*, Genève, Service de la recherche en éducation, 2001.
- Renevey Fry, C., *La deuxième voie. Les 40 ans du Collège pour adultes*, Genève, DIP-CRIÉE, 2002.
- Renevey Fry, C., *Ecole et culture générale. 25 ans de l'ECG*, Genève, DIP, 1998.
- Ruchat, M. et Ratcliff, M. J. (éd.), *Les laboratoires de l'esprit. Une histoire de la psychologie à Genève, 1892-1965*, Collection AIJRR, Lausanne, LEP, 2006.
- Ruchat, M., « "Récalcitrants, rebelles et vicieux" : les figures de l'intolérable à Genève dans la seconde moitié du 19<sup>ème</sup> siècle », in Cerutti, M. et Heimberg, C., *Pour une histoire des gens sans histoire*, Genève, 1995, pp. 137-150.
- Ruchat, M. et Magnin, C. (dir.), « *Je suis celui qu'on ne connaît pas et qui passe* ». *Charles Baudouin (1893-1963)*, collection AIJRR, Lausanne, LEP, 2005.
- Schärer, M., *Des cours pour adultes à Genève: 1846-1914*, thèse en Sciences de l'éducation, Université de Genève, 1996.
- Schwed, P., *Le Cycle d'orientation dans l'enseignement secondaire genevois. D'une réforme à l'autre 1969-1973*, Cahier n° 3 de la Commission d'Etude Permanente du Cycle d'Orientation (CEPCO), Genève, Commission d'Etude Permanente du Cycle d'Orientation, 1973.
- Schwed, P., *Ecole des femmes ou femmes savantes? Chronique de l'Ecole supérieure des jeunes filles de Genève*. Genève, Collège Voltaire et Editions Passé Présent, 1997.
- Thomann, A. et Muller, C. A., « De la sélection des "mieux doués" à l'orientation scolaire. Le cas de Genève, 1918-1961 », communication présentée au 24<sup>e</sup> congrès de l'ISCHE à Paris, 16 juillet 2004, 22 p.
- Thomann, A., *La pédotechnie. Chronique d'une mort annoncée*, mémoire de licence en science de l'éducation, Université de Genève, 1998.
- Troutot, P.-Y., *Les transformations des métiers de la première éducation : le mouvement de la professionnalisation. Genève 1950-2000*, Genève, CEFOPS, 1998.
- Vidal, F., « L'Institut Rousseau au temps des passions », *Education et recherche*, n°10 (1), 1988, pp. 60-81.
- Vidal, F., « L'éducation nouvelle et l'esprit de Genève, Une étude politico-pédagogique des années 1920 », *Equinoxe*, 17, 1997, pp. 81-98.
- Zottos, E., *Santé jeunesse ! Histoire de la médecine scolaire à Genève : 1884-2004*, Genève, SSJ-La CRIÉE, 2004.
- Zottos, E., « 1872-1911 : une branche obligatoire », in Zottos, E. et Renevey Fry, C. (dir.), *De toutes les couleurs. Un siècle de dessins à l'école*, Genève, Infolio, CRIÉE et Musée d'ethnographie, 2006.

Zottos, E. et Renevey Fry, C. (dir.), *De toutes les couleurs. Un siècle de dessins à l'école*, Genève, Infolio, CRIÉE et Musée d'ethnographie, 2006.

## 2. Histoire de l'éducation en Suisse

- Bertrand, F., *Recherches sur la Société pédagogique vaudoise, 1856-1911*, mémoire de master d'histoire contemporaine, UFR des Lettres, des Sciences de l'Homme et des Sociétés, Université de Paris-Nord, 2005.
- Bourquin, J.-C., « Les radicaux vaudois et l'école primaire : mainmise révolutionnaire sur l'éducation du peuple, 1845-1850 », *Education et recherche*, n°3, 1998, pp. 390-401.
- Bourquin, J.-C., « Les instituteurs romands et leurs familles. Milieux d'origine et trajectoires sociales », in Alain Clavien et Bertrand Müller, *Le goût de l'histoire, des idées et des hommes. Mélanges offerts au professeur Jean-Pierre Aguet*, Lausanne, l'Aire, 1996, pp. 293-316.
- Bugnard, P.-Ph., « La Suisse et le III<sup>e</sup> Reich : pour un dispositif fonctionnel d'apprentissage de l'histoire », *Le cartable de Clio. Revue romande et tessinoise sur les didactiques de l'histoire*, n°1, 2001, pp. 99-112.
- Cardinet Schmidt, G., Forster, S. et Tschoumy, J.-A., *Le passé est un prologue. 25 ans de coordination scolaire en Suisse romande et au Tessin*, Neuchâtel, IRDP, 1994.
- Caspar, P., « Les miroirs réfléchissent-ils ? : esquisse d'une étude comparée de la gratuité, de l'obligation et de la laïcité scolaires, en France et en Suisse », in Hofstetter, R. et al., *Une école pour la démocratie : naissance et développement de l'école primaire publique en Suisse au 19<sup>e</sup> siècle*, Berne. Peter Lang, pp. 343-357.
- Caspar, P., Henry, P. et Fallet, E. et al., *L'école neuchâteloise au XIX<sup>e</sup> siècle*, actes du colloque organisé par la Société d'histoire et d'archéologie du canton de Neuchâtel, Neuchâtel, Musée neuchâtelois, 1994.
- Chatelain, P.-Y., *Histoire et idéologie. L'enseignement de l'histoire suisse dans l'école primaire neuchâteloise (1850-1904)*, Cahiers de l'Institut d'histoire de l'Université de Neuchâtel, n° 3, Neuchâtel, Institut d'histoire de l'Université de Neuchâtel, 1995.
- Coquoz, J., *De l'« Education nouvelle » à l'éducation spécialisée. Un exemple suisse, le Home « Chez nous » 1919-1989*, collection AIJR, Lausanne, LEP, 1998.
- Criblez, L. et Magnin, C. (éd.), *L'expansion des systèmes de formation dans les années 1960 et 1970*, dossier de la *Revue suisse des sciences de l'éducation*, n°1, 2001.
- Criblez, L., Osterwalder, F., Späni, M. et Hofstetter, R. (éd.), *Revue suisse des sciences de l'éducation*, n°3 : *Education et politique en Suisse au 19<sup>e</sup> siècle*, 1998.
- Criblez, L., *Zwischen Pädagogik und Politik : Bildung und Erziehung in der deutschsprachigen Schweiz zwischen Krise und Krieg (1930-1945)*, Berne, Peter Lang, 1995.
- Ecole, Etat et société, à Fribourg, XIX-XX<sup>e</sup> siècles.* (1988/1989), *Annales fribourgeoises*, t. LVIII.
- Heller, G., « Tiens-toi droit ». *L'enfant à l'école primaire au 19<sup>e</sup> siècle : espace, morale, santé. L'exemple vaudois*, Lausanne, Editions d'En bas, 1988.
- Heller, G., « L'école vaudoise: entre identité suisse et identité cantonale », in F. de Capitani, G. Germann (Hg.), *Auf dem Weg zu einer Schweizerischen Identität 1848-1914*, Freiburg, Universitätsverlag Freiburg (Schweiz), 1987, pp. 245-268.
- Jenzer, C., *Schulstrukturen als historisch gewachsenes Produkt bildungspolitischer Vorstellungen : Blitzlichter in die Entstehung der schweizerischen Schulstrukturen*, Berne, Peter Lang, 1998.

- Jornod, A., *Théorie/pratique : fusion ou fission ? L'union des journaux des « théoriciens » et des « praticiens » de l'éducation de 1921 à 1932 : L'Intermédiaire des éducateurs et l'Éducateur*, mémoire de licence en science de l'éducation, Université de Genève, 1989.
- Lorusso, R. et Nilles, D., *Histoire de l'Université de Lausanne. Aspects économiques et financiers*. Lausanne, Payot, 1997.
- de Leonardis, P. et Valloton, F., « Législation, politique et édition au XIXe siècle : le cas des manuels d'histoire dans le canton de Vaud », *Revue historique vaudoise*, 1997, pp. 19-54.
- Lüscher, L., *Geschichte der Schulreform in der Stadt Bern von 1968-1988*, Berne, Peter Lang, 1997.
- Lustenberger, W., *Les examens pédagogiques de recrues : une contribution à l'histoire de l'école en Suisse*, Zurich, Ruegger, 1997.
- Magnin, C., Criblez, L., Jentzer, C. et Hofstetter, R. (ed.), *Une école pour la démocratie. Naissance et développement de l'école primaire en Suisse au 19<sup>e</sup> siècle*, Berne, Peter Lang, 1999.
- Neuenschwander, L., « Le manuel de William Rosier (1905-1921) : vers une historiographie scolaire en Suisse romande », *Revue historique vaudoise*, 1997, pp. 57-68.
- Neuenschwander, L., *Quand William Rosier raconte l'histoire de la Suisse aux élèves romands : analyse historique d'un manuel scolaire, 1905-1923*, mémoire de licence d'histoire, faculté des Lettres, Université de Lausanne, 1995.
- Osterwalder, F. « L'histoire préliminaire des conceptions libérales de l'éducation en Suisse pendant l'Ancien Régime », *Education et recherche*, n°3, 1998, pp. 320-331.
- D'un pays et du monde. Comment l'école a contribué à développer le sentiment d'appartenir au pays et au monde à travers 150 ans de matériel scolaire*, Catalogue de l'exposition portant le même titre, Yverdon, Association du Musée de l'Ecole et de l'Education, 1993.
- Roduit, B., *Les Collèges en Valais de 1870 à 1925. Tradition ou modernisation*, Lausanne, Société d'Histoire de la Suisse romande, 1993.
- Ruchat, M., *L'oiseau et le cachot : naissance de l'éducation correctionnelle en Suisse romande, 1800-1913*, Genève, Zoé, 1993.
- Ruchat, M., *Les chroniques du mal : le journal de l'éducation correctionnelle, 1850-1918*, Genève, Passé Présent, 1998.
- Ruchat, M., *Inventer les arriérés pour créer l'intelligence. L'arriéré scolaire et la classe spéciale. Histoire d'un concept et d'une innovation psychopédagogique, 1874-1914*, Berne, Peter Lang, 2003.
- Ruchat, M., *Le sacrifice de l'ombre. Une histoire de l'éducation correctionnelle au XIXe siècle à Genève*, thèse en Sciences de l'éducation, Université de Genève, 1990.
- Späni, M., « La laïcisation de l'école populaire en Suisse au XIXe siècle », Rita Hofstetter, Charles Magnin, Lucien Criblez et Carlo Jenzer, *Une école pour la démocratie. Naissance et développement de l'école primaire publique en Suisse au 19<sup>e</sup> siècle*, Berne, Peter Lang, 1999, pp. 229-251.
- Surdez, M., « La mise à l'épreuve des gymnasiens. Les enjeux scolaires, politiques et sociaux de la standardisation des examens et des certificats de maturité en Suisse entre 1870 et 1910 », *Education et recherche*, n°3, 1998, pp. 432-445.
- Surdez, M., *Diplômes et nation. La constitution d'un espace suisse des professions avocates et artisanales (1880-1930)*, Berne, Peter Lang, 2005.
- Sauzède, J.-P., *Astrologie, déterminisme et orientation. De la typoscomie d'Adolphe Ferrière à l'orientation assisté par ordinateur : quelle est la place du sujet dans son orientation*, thèse en Sciences de l'éducation, Université de Lumière Lyon II, 1995.

- Tabin, J.-P., *Formation professionnelle en Suisse. Histoire et actualité*, Lausanne, Réalités sociales, 1989.
- Thomann, A., Schneuwly, B. et Lussi, V., « L'Orientation professionnelle et les sciences de l'éducation : deux voies contrastées », in Rita Hofstetter et Bernard Schneuwly (éd.), *Emergence des sciences de l'éducation en Suisse à la croisée de traditions académiques contrastées. Fin du 19<sup>e</sup> – première moitié du 20<sup>e</sup> siècle*, Berne, Peter Lang, 2006, pp. 291-320.
- Tissot, L., *Politique, société et enseignement supérieur dans le canton de Vaud. L'Université de Lausanne 1890-1916*, Lausanne, Ed. Payot et Université de Lausanne, 1996.
- Weber, M.-Th., *La pédagogie fribourgeoise du Concile de Trente à Vatican II*, Berne, Peter Lang, 1997.

### 3. Histoire de l'éducation en France

- Baczko, B., *Une éducation pour la démocratie, textes et projets de l'époque révolutionnaire*, Paris, Garnier, 1982.
- Baudelot, C. et Establet, R., *Allez filles !*, Paris, Seuil, 1992.
- Baudelot, C. et Establet, R., *Le niveau monte. Réfutation d'une vieille idée concernant la prétendue décadence de nos écoles*, Paris, Seuil, 1989.
- Baudelot, C. et Establet, R., *L'école capitaliste en France*, Paris, Maspero, 1971.
- Bourquin, J.-C., « Normes étatiques et normes locales : contrôle et répression des absences scolaires dans les statistiques fribourgeoises 1850-1912 », in Hofstetter, R. et al., *Une école pour la démocratie : naissance et développement de l'école primaire publique en Suisse au 19<sup>e</sup> siècle*, Berne, Peter Lang, pp. 217-226.
- Briand, J.-P. et Chapoulie, J.-M., « L'institution scolaire, les familles, les collectivités locales, la politique d'Etat », in Gaston Bodé et Philippe Savoie (dir.), *L'offre locale d'enseignement. Les formations techniques et intermédiaires, XIX<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècles*, numéro spécial d'*Histoire de l'éducation*, n°66, mai 1995, pp. 15-46.
- Briand, J.-P. et Chapoulie, J.-M., *Les Collèges du peuple : l'enseignement primaire supérieur et le développement de la scolarité prolongée sous la Troisième République*. CNRS/INRP/ENS Fontenay-aux-Roses, 1992.
- Briand, J.-P. et Chapoulie, J.-M., « L'institution scolaire, les familles, les collectivités locales, la politique d'Etat », *Histoire de l'éducation*, n°66, 1995, pp. 15-46.
- Briand, J.-P. et Chapoulie, J.-M., « L'enseignement primaire supérieur des garçons en France 1918/1942 », *Actes de la recherche en sciences sociales : « Grandes et petites écoles*, n°39, septembre 1981, pp. 87-111.
- Briand, J.-P., Chapoulie, J.-M. et Péretz, H., « Les conditions institutionnelles de la scolarisation secondaire des garçons entre 1920 et 1940 », *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, 36-3, 1979, pp. 147-169.
- Brucy, G., *Histoire des diplômés de l'enseignement technique et professionnel (1880-1965). L'Etat, l'Ecole, les Entreprises et la certification des compétences*, Paris, Belin, 1998.
- Bruter, A., *L'Histoire enseignée au Grand Siècle. Naissance d'une pédagogie*, Paris, Belin, 1997.
- Chanet, J.-F., *L'Ecole républicaine et les petites patries*, Paris, Aubier, 1996.
- Chanet, J.-F., « Vocation et traitement. Réflexions sur la "nature sociale" du métier d'instituteur dans la France de la III<sup>e</sup> République », *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, n°47-3, 2000, pp. 581-603.
- Chapoulie, J.-M., « L'enseignement primaire supérieur, de la loi Guizot aux écoles de la III<sup>e</sup> République », *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, n°36, juillet-septembre 1989, pp. 413-437.

- Carry, A., « Evolution de la Durée de Scolarisation et Effets de la Structure de Formation de la Population (France – Dix-neuvième – Vingtième siècles) », *Paedagogica Historica*, vol. 39, n°5, octobre 2003, pp. 583-594.
- Caspar, P., Luc, J.-N. et Savoie, P., *Lycées, Lycéens, Lycéennes, deux siècles d'histoire*, Paris, INRP, 2005.
- Caspar, P., « The School in Crisis, Crisis in the Memory of School. School, Democracy and Economic Modernity in France from the late Middle Ages to the Present Day », *Paedagogica Historica*, vol. 34, n°3, 1998, pp. 691-710.
- Chartier, R., Compère, M.-M. et Julia, D., *L'éducation en France du XVIe au XVIIIe siècle*, Paris, SEDES, 1976.
- Chervel, A., *La culture scolaire. Une approche historique*, Paris, Belin, 1998.
- Chervel, A., « Observations sur l'histoire de l'enseignement de la composition française », *Histoire de l'éducation*, n°33, janvier 1987, pp. 21-34.
- Chervel, A. et Compère, M.-M., « Les humanités dans l'histoire de l'enseignement français », *Histoire de l'éducation*, n°74, 1997, pp. 5-38.
- Chevalier, J.-C., « L'Histoire de la langue française, de Ferdinand Brunot », in *Les Lieux de mémoire*, tome III : *Les Frances 2. Traditions*, Paris, Gallimard, 1992, pp. 421-459.
- Choppin, A., *Manuels scolaires : histoire et actualité*, Paris, Hachette, 1992.
- Choppin, A., « Introduction », in *Histoire de l'éducation : Manuels scolaires, Etats et sociétés, XIXe-XXe siècle*, n°58 (numéro spécial), mai 1993, pp. 5-7.
- Choppin, A., « L'histoire des manuels scolaires : une approche globale », *Histoire de l'éducation*, n°9, décembre 1980, pp. 1-12.
- Compagnon, B. et Thévenin, A., *Histoire des instituteurs et des professeurs de 1880 à nos jours*. Paris, Perrin, 2001.
- Compère, M.-M. et Savoie, P., (éd.), *L'établissement scolaire. Des collèges d'humanités à l'enseignement secondaire : XVIe-XXe siècle*, numéro spécial de la revue *Histoire de l'éducation*, n°90, 1991.
- Crubellier, M., « L'histoire en crise d'une école en crise », *Histoire de l'éducation*, n° 18, 1983, pp. 29-48.
- Crubellier, M., *L'école républicaine 1870-1940*, Paris, Editions Christian, 1993.
- Crubellier, M., *L'enfance et la jeunesse dans la société française 1800-1850*, Paris, Armand Colin, 1979.
- Dubois, P., *Le Dictionnaire de Fernand Buisson. Aux fondations de l'école républicaine (1878-1911)*, Berne, Peter Lang, 2002.
- Ducasse, A., *La guerre racontée par les anciens combattants : anthologie des écrivains du front, 1914-1918*, 2 vol., Paris, Flammarion, 1932.
- Furet, F. et Ozouf, M. (dir.), *Dictionnaire critique de la Révolution française*, t. 4 : *Idées*, Paris, Flammarion, 1992.
- Furet, F. et Ozouf, J., *Lire et écrire. L'alphabétisation des Français de Calvin à Jules Ferry*, 2 vol., Paris, Editions de Minuit, 1977.
- Gaulupeau, Y., *La France à l'école*, Paris, Gallimard, 1992.
- Gautherin, J., *Une discipline pour la République. La Science de l'éducation en France (1882-1914)*, Berne, Peter Lang, 2002.
- Girault, J., *Les enseignants dans la société française au XXe siècle. Itinéraires, enjeux, engagements*, Paris, Publication de la Sorbonne, 2004.
- Girault, J., *Instituteurs, professeurs. Une culture syndicale dans la société française (fin XIXe-XXe siècle)*, Paris, Publications de la Sorbonne, 1996.
- Huteau, M. et Lautrey, J. « Les origines et la naissance du mouvement d'orientation », *L'orientation scolaire et professionnelle*, n°1, janvier-mars 1979, pp. 3-43.



- Isambert-Jamati, V., *Crises de la société, crises de l'enseignement*, Paris, PUF, 1970.
- Lelièvre, C., Lelièvre, F., *Histoire de la scolarisation des filles*, Paris, Nathan, 1991.
- Luc, J.-N., *La statistique de l'enseignement primaire aux XIXe et XXe siècles. Politique et mode d'emploi*, Paris, INRP – Economica, 1985.
- Mayeur, F., *Histoire générale de l'éducation et de l'enseignement en France*, tome 3 : *De la Révolution à l'École républicaine (1789-1930)*, Paris, Nouvelle librairie de France, 1981.
- Muel-Dreyfus, F., *Le métier d'éducateur. Les instituteurs de 1900, les éducateurs spécialisés de 1968*, Paris, Les Editions de Minuit, 2000.
- Nique, C., Lelièvre, C., *La République n'éduquera plus : la fin du mythe Ferry*, Paris, Plon, 1993.
- Ozouf, J., *Nous les maîtres d'écoles. Autobiographies d'instituteurs de la Belle Epoque*, « Archives », Paris, Gallimard, 1977.
- Ozouf, J. et Ozouf, M., « *Le Tour de France par deux enfants*. Le petit livre rouge de la République », Pierre Nora (éd.), *Les lieux de mémoire*, tome 1 : *La République*, Paris, Gallimard, 1984, pp. 291-321.
- Prost, A., *Histoire de l'enseignement en France 1800-1967*, Paris, Armand Colin, 1968.
- Prost, A., *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France*, tome 4 : *L'École et la Famille dans une société en mutation*, Paris, 1981.
- Prost, A., *L'enseignement s'est-il démocratisé? Les élèves des lycées et collèges de l'agglomération d'Orléans.*, Paris, PUF, 1986, 2<sup>e</sup> éd. rev. et augm. 1992.
- Prost, A., « Une sociologie stérile : la reproduction », *Esprit*, décembre 1970, pp. 851-861.
- Rémond, R., « Préface », in Rouche, M., *Des Origines à la Renaissance*, tome 1 : *Histoire générale de l'éducation et de l'enseignement en France*, Paris, Nouvelle librairie de France, 1981, pp. 23-55.
- Roulet, M., *Les manuels de pédagogie (1880-1920) : apprendre à enseigner dans les livres ?*, Paris, PUF, 2001.
- Savoie, P., « Investissement éducatif, autonomie du scolaire et place des établissements dans l'histoire de la scolarisation », *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche*, n°12/2005, 2006, pp.
- Talbot, J., *The Politics of Educational Reform in France 1914-1940*, Princeton, Princeton University Press, 1969.
- Troger, V., « Du modèle allemand à la scolarisation à plein temps des apprentissages : le tournant des années 1940-1950 », *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, n°40-3, juillet-septembre 1993, pp. 490-502.

#### 4. Histoire de l'éducation en Europe et dans le Monde

- Becchi, E. et Julia, D. (dir.), *Histoire de l'enfance en Occident*, tome 2 : *du XVIIIe à nos jours*, Paris, Seuil, 1998.
- Belhoste, B., « L'examen. Une institution sociale », *Histoire de l'éducation*, numéro spécial : *L'examen. Evaluer, sélectionner, certifier, XVIe-XXe siècles*, n°94, mai 2002, pp. 5-16.
- Caspar, P., « The School in Crisis, Crisis in the Memory of School. School, Democracy and Economic Modernity in France from the late Middle Ages to the Present Day », *Paedagogica Historica*, vol. 34, n°3, 1998, pp. 691-710.
- Choppin, A. (dir.), *Manuels scolaires, Etats et sociétés, XIXe-XXe siècles*, numéro spécial de la revue *Histoire de l'éducation*, n°58, Paris, INRP, 1993.
- Compère, M.-M., *L'histoire de l'éducation en Europe. Essai comparatif sur la façon dont elle s'écrit*, Berne-Paris, Peter Lang-INRP, 1995.

- Cremin, L., *The Transformation of the School : Progressivism in American education, 1876-1957*, New York, Alfred A. Knopf, 1964.
- Cuban. L. et Tyack, D., *Tinkering toward Utopia. A Century of Public School Reform*, Harvard University Press, Cambridge Massachusetts, 1995.
- Cuban, L., *How Teachers Taught. Constancy and Change in American Classroom 1880-1990* (1984), New York, Teacher College Press, 1993.
- Depaepe, M., *Zum Wohle des Kindes ? Pädologie, pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik in Europa und den USA, 1890-1940*, Weinheim, Deutscher Studien Verlag, 1993.
- Depaepe, M. (dir.), *Order in Progress. Everyday Education Practice in Primary Schools – Belgium, 1880-1970*, Leuven university Press, 2000.
- Elias, N., *La civilisation des mœurs*, (1939), Paris, Presses Pocket, 2002.
- Elias, N., *La société de cour* (1969), Paris, Flammarion, 1985.
- Englund, B., « De Dieu et la patrie. A toi, moi et le monde. Cent cinquante ans de livres de lectures et d'anthologies littéraires scolaires en Suède », in Alain Choppin (dir.), *Manuel scolaires, États et sociétés, XIXe-XXe siècles*, numéro spécial d'*Histoire de l'éducation*, n°58, mai 1993, pp. 47-69.
- Frijhoff, W. « Sur l'utilité d'une histoire comparée des systèmes éducatifs nationaux », *Histoire de l'éducation*, n°12-13, 1982, pp. 29-44.
- Gauthier, C. et Tradif, M. (dir.), *La pédagogie. Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours*, Montreal-Paris-Casablanca, Gaetan Morin Editeur, 1996.
- Grandière, M., « L'histoire des disciplines : présentation », *Paedagogica Historica*, vol. 40, n°3, 2004, pp. 239-243.
- Green, A., *Education and State Formation. The Rise of Education Systems in England, France and the USA*, Londres, Macmillan Press, 1990.
- Hameline, D., Helmchen, J. et Oelkers, J. (éd.), *L'éducation nouvelle et les enjeux de son histoire*, (textes allemands traduits par M. Leyvraz), Actes du colloque international des Archives Institut Jean-Jacques Rousseau : *L'éducation nouvelle, au-delà de l'histoire hagiographique ou polémique* (Genève, avril 1992), Berne, Peter Lang, 1995.
- Hameline, D., *L'éducation dans le miroir du temps*, Lausanne, LEP, 2002.
- Hameline, D., Jornod, A. et Belkaïd, M., *L'école active, textes fondateurs*, Paris, PUF, 1996.
- Hofstetter, R. et Schneuwly, B., (dir.), *Sciences de l'éducation 19<sup>e</sup>-20<sup>e</sup> siècles. Entre champs professionnels et champs disciplinaires*. Berne, Peter Lang, 2002.
- Magnin, C., Hofstetter, R. et Depaepe, M. (éd.), *New Education : Genesis and Metamorphoses*, vol. 42-1/2 special issue *Paedagogica Historica*, 2006.
- Magnin, C., « "Si tu veux la paix, cultive la justice !" : les débats sur l'éducation à la paix tenus sous l'égide du Bureau international d'éducation (BIE) entre 1927 et 2001 », in François Audigier et Norberto Bottani, *Education et vivre ensemble*, Cahier du Service de la recherche en éducation, n°9, Genève, 2002, pp. 37-56.
- Manson, M., *Jouets de toujours. De l'Antiquité à la Révolution*, Paris, Fayard, 2001.
- Montagutelli, M., *Histoire de l'enseignement aux Etats-Unis*, Paris, Belin, 2000.
- Mialaret, G. et Vial, J., *Histoire mondiale de l'éducation*, tome 3 : *de 1815 à 1945*, Paris, PUF, 1981.
- Nóvoa, A., *Histoire et comparaison*, Lisbonne, EDUCA, 1998.
- Nóvoa, A., *Le temps des professeurs. Analyse socio-historique de la profession enseignante au Portugal (XVIIIe-XXe siècles)*, 2 vol., Lisbonne, INIC, 1987.

- Nóvoa, A., *La construction du « modèle scolaire » dans l'Europe du Sud-Ouest (Espagne, France, Portugal). Des années 1860 aux années 1920*, thèse en histoire, Université Paris IV, 2006, 529 p.
- Oelkers, J., *Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte*, Weinheim-München, Juventa, 1989.
- Ravitch, D., *Left Back. A Century of Battles Over School Reform*. New York-Londres, Simon & Schuster, 2000.
- Reese, W. J., *America's Public schools. From the Common School to « No Child Left Behind »*, Baltimore, John Hopkins University Press, 2005.
- Riché, P., *Ecoles et enseignement dans le Haut Moyen Age*, Paris, Aubier, 1979.
- Ringer, F. K., « La segmentation des systèmes d'enseignement. Les réformes de l'enseignement secondaire français et prussien, 1865-1920 », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 149, septembre 2003, pp. 6-20.
- Ringer, F. K., *Education and Society in Modern Europe*, Bloomington et Londres, Indiana University Press, 1979.
- Setran, D. P. « "From Morality to Character": Conservative Progressivism and the Search for Civic Virtue, 1910-1930 », *Paedagogica Historica*, vol. 39, n°4, 2003, pp. 435-456.
- Simon, B., *Education and the Labour Movement 1870-1920*, London, Lawrence & Wishart, 1965.
- Tyack, D. et Tobin, W., « The "Grammar" of Schooling : Why Has it Been so Hard to Change ? », *American Educational Research Journal*, vol. 31, n° 3, pp. 453-479.
- Vigarello, G., *Le corps redressé : histoire d'un pouvoir pédagogique* (1978), Paris, Armand Colin/VUEF, 2001.
- Viñao Frago, A., *Escuela para todos*, Madrid, Marcial Pons Historia, 2004.

### III. HISTOIRE

#### 1. Histoire de Genève

- Ammon, C. E., « L'épidémie de grippe espagnole de 1918 à Genève, Suisse », *Eurosurveillance*, vol. 7 – n° 12, décembre 2002, pp. 190-192.
- Babel, A., « Genève et la Révolution industrielle », in *Mélanges d'études économiques et sociales offerts à Claudius-P. Terrier*, publications de la Faculté des sciences économiques et sociales de l'Université de Genève, vol. XIX, Genève, Georg, 1968, pp. 2-22.
- Bachmann, M. et Burgener, J., *Etudes des grèves à Genève de 1885 à 1902*, mémoire de licence d'histoire économique et sociale, Université de Genève, 1970.
- Balmer, T., *Eléments pour une histoire du logement social à Genève, 1913-1993*, mémoire de licence d'histoire économique et sociale, Université de Genève, 1996.
- Binz, L., *Brève histoire de Genève*, Genève, Chancellerie d'Etat, 1981.
- Cairolì, A., Chiaberto, G. et Engel, S., *Le Déclin des maisons closes. La prostitution à Genève à la fin du XIXe siècle*, Genève, Zoé, 1987.
- Cassis, Y., *L'Union de défense économique : Genève, 1923-1932*, mémoire de licence d'histoire contemporaine, Université de Genève, 1974.
- Coppey, M., *L'implantation du sport à Genève (1890-1914)*, mémoire de licence d'histoire contemporaine, Université de Genève, 1990.

- Detraz, C. (resp.), « *C'était pas tous les jours dimanche...* ». *Vie quotidienne du monde ouvrier. Genève, 1890-1950*, Musée d'ethnographie et Fondation du Collège du Travail, Genève, 1992.
- Dufour, A., *Histoire de Genève*, Paris, PUF, 1997.
- Favez, J.-C. et Raffestin, C., « De la Genève radicale à la cité internationale » in Paul Guichonnet (éd.), *Histoire de Genève*, Genève-Lausanne, 1974, pp. 299-385.
- Fivaz, R., *Commerce extérieur et développement de l'agriculture suisse dans la seconde moitié du XIXe siècle, 1848-1913 : perceptions des échanges, en particulier avant l'ère de « l'Union suisse des paysans » (1897) ou la préhistoire de notre politique agricole*, mémoire d'histoire économique et sociale, Université de Genève, 1987.
- Girod, R., « Evolution du gain annuel de manœuvres, d'ouvriers, d'employés et de dirigeants depuis un siècle environ. Le cas de Genève », *Revue suisse d'économie politique et de statistique*, n°94-2, 1958, pp. 250-256.
- Golay, E., *Quand le peuple devint roi. Mouvement populaire, politique et révolution à Genève de 1789 à 1794*, Genève, Slatkine, 2001.
- Gros, D., *Dissidents du quotidien. La scène alternative genevoise 1968-1987*, Lausanne, Editions d'En Bas, 1987.
- Heimberg, C., *Pour une histoire sans trous de mémoire : 60 ans après la fusillade du 9 novembre à Genève*, Genève, Edité par le GSSA, 1992.
- Heimberg, C., *L'œuvre des travailleurs eux-mêmes ? Valeurs et espoirs dans le mouvement ouvrier genevois au tournant du siècle (1885-1914)*, Genève, Slatkine, 1996.
- Heimberg, C., « Libérer le sport ouvrier de la tutelle bourgeoise. L'exemple de l'Union sportive du Travail de Plainpalais », *Cahiers d'histoire du mouvement ouvrier*, n°18 : dossier sport ouvrier, Lausanne AEHMO, 2002, pp. 22-30.
- Herrmann, I., *Genève entre République et Canton : les vicissitudes d'une intégration nationale (1814-1846)*, Genève-Laval (Québec), Passé Présent-Presses de l'université, 2003.
- Histoire de la CIA de 1929 à nos jours*, CIA, Genève, 2004.
- Hölz, M., « A Genève, l'histoire bancaire bégaye », *Le Courrier*, 21 juillet 2005.
- Kliebès, G., *Un coup... tirez bas ... feu !... : Genève, 9 novembre 1932*, Genève, Editions Slatkine, 1992.
- Kunz-Aubert, U., *Libéralisme et démocratie. L'action des démocrates genevois de 1875 à nos jours*, Genève, Imprimerie du Journal de Genève, 1950.
- Lescaze, B., Hiler, D. et Frei, A., *La Société coopérative & l'histoire du logement social à Genève (XIXe-XXe siècles) : 1919-1994, 75 ans de la Société coopérative d'habitation Genève*, Genève, Société coopérative d'habitation, 1994.
- Lescaze, B. (éd.), *Sauver l'âme, nourrir le corps. De l'Hôpital général à l'Hospice général de Genève 1535-1985*, Genève, Hospice général, 1985.
- Lorenzetti, L., « Immigration et mariage à Genève. Aspects de l'insertion urbaine à la fin du XIXe siècle », in Gilomen, H.-J., Head-König, A.-L. et Radeff, A., *Migrations vers les villes. Exclusion-assimilation-intégration-multiculturalité*, Zürich, Chronos, 2000, pp. 225-238.
- Lüthy, H. *La Banque Protestante en France de la Révocation de l'Edit de Nantes à la Révolution*, tome I : *Dispersion et regroupements (1685-1730)*, SEVPEN, Paris, 1959.
- Mühlematter, C., *Pérégrinations alcoolisées au cœur du microcosme genevois : l'alcoolisation à Genève dans le second XIXe siècle, 1840-1914*, mémoire de licence d'histoire économique et sociale, Université de Genève, 1989.
- Muller, C. A., « "Je lui ai serré le cou avec du fil blanc..." Infanticide et contrôle social à Genève au 19<sup>e</sup> siècle (1815-1875) », in Johann Heinrich Pestalozzi, *Sur la législation*

- et l'infanticide*. Edité par le Conseil scientifique du Centre de documentation et de recherche Pestalozzi d'Yverdon-les-Bains, Berne, Peter Lang, 2003, pp. 219-242.
- Muller, C. A., « Nostalgie politique, révolution et régime républicain à Genève à la fin de l'Ancien Régime (1782-1792) », in Grosrichard, A. et Bardazzi, G. (éd.), *Dénouement des Lumières et invention romantique*, Genève, Droz, 2003, pp. 19-46.
- Porret, M., « *Tout Va Bien* (1972-1983). L'an 01 du mensuel de contre-information et de lutte », *Equinoxe*, n°1 : *La Fabrique des Cultures. Genève 1968-2000*, automne 2004, pp. 43-63.
- Paquier, S., « L'électromécanique genevoise des années 1880 à la Seconde Guerre mondiale : le lent apprentissage de l'industrie des machines », in Laurent Tissot et Béatrice Veyrassat (ed.), collab. de Michèle Merger et Antoine Glaenzer, *Technological trajectories, markets, institutions : industrialized countries, 19th-20th centuries : from context dependency to path dependency / Trajectoires technologiques, marchés, institutions : les pays industrialisés, 19e-20e siècles : de la dépendance du contexte à la dépendance de sentier*, Berne, Peter Lang, pp. 331-349.
- Perrenoud, A., *La population de Genève, XVIe-XIXe siècle. Etude démographique*, MDSHAG, tome 47, Genève-Paris, A. Jullien – H. Champion, 1979.
- Raffestin, C., *Genève, essai de géographie industrielle*, Saint-Amand-Montrand, Imprimerie Bussière, 1968.
- Ruchon, F., *Histoire politique de Genève*, vol. 2, Genève, Alex Jullien, 1953.
- Schmitt, A., *André Oltramare*. Genève, éd. Suzanne Hurter, 1994.
- Torracinta, C. et Mermod, B., *Le Temps des passions*. Genève, Tribune Editions, 1988.
- Vuilleumier, M., « Mouvement ouvrier, formation et culture : le cas de Genève (1890-1939) », *Revue syndicale suisse*, n°1, 1989, pp. 1-19.

## 2. Histoire de la Suisse

- Altermatt, U., *Le catholicisme au défi de la modernité*, (trad. de l'allemand par C. Giroud et J.-P. Gottrau), Lausanne, Payot, 1994.
- Arlettaz, G. et Perrenoud, M., « Immigration et refuge en Suisse (XIXe-XXe siècles) », *Traverse. Revue d'histoire*, n°2, 2003, pp. 106-117.
- Arlettaz, G. et Arlettaz, S., « La politique suisse d'immigration et de refuge : héritage de la guerre et gestion de la paix », in Michel Porret, Jean-François Fayet et Carine Flückiger (éd.), *Guerres et paix. Mélanges en hommage au Professeur Jean-Claude Favez*, Genève, Georg, 2000, pp. 661-684.
- Batou, J., Cerutti, M. et Heimberg, C. (éd.), *Pour une histoire des gens sans Histoire, Ouvriers, excluEs et rebelles en Suisse, 19<sup>e</sup>-20<sup>e</sup> siècles*, Lausanne, Editions d'en Bas, 1995.
- Berchtold, A., *La Suisse romande au cap du 20<sup>e</sup> siècle. Portrait littéraire et moral*, Lausanne, Payot, 1963.
- Bergier, J.-F., *Histoire économique de la Suisse*, Lausanne, Payot, 1984.
- Christe, S., Natchkova, N., Schick, M. et Schoeni, C., *Au foyer de l'inégalité. La division du travail en Suisse pendant la crise des années 30 et la Deuxième Guerre mondiale*, Lausanne, Antipodes, 2005.
- Clavien, A., *Les Helvétistes. Intellectuels et politique en Suisse romande au début du siècle*, Lausanne, Société d'Histoire de la Suisse romande et Ed. d'En bas, 1993.
- Favez, J.-C. et al., *Nouvelle Histoire de la Suisse et des Suisses*, t. III., Lausanne, Payot, 1983.

- Head-König, A.-L. et Mottu-Weber, L., *Femmes et discriminations en Suisse: le poids de l'histoire, XVIe-début XXe siècle (droit, éducation, économie, justice)*, publications du Département d'histoire économique, Université de Genève, 1999.
- Heller, G., « *Propre en ordre* » : *habitation et vie domestique 1850-1930 : l'exemple vaudois*, Lausanne, Editions d'En Bas, 1979.
- Leimgruber, M., *Taylorisme et management en Suisse romande (1917-1950)*, Lausanne, Editons Antipodes, 2001.
- Mooser, J., « Die "Geistige Landesverteidigung" in den 1930er Jahren », *Revue suisse d'histoire*, n°4-5, 1997, pp. 685-708.
- Praz, A.-F., *De l'enfant utile à l'enfant précieux. Filles et garçons dans les cantons de Vaud et Fribourg (1860-1930)*, Lausanne, Antipodes, 2005.
- Schoeni, C., « La lutte contre les doubles salaires et l'emploi féminin dans les années 30 », in Christe, S., Natchkova, N., Schick, M. et Schoeni, C., *Au foyer de l'inégalité. La division du travail en Suisse pendant la crise des années 30 et la Deuxième Guerre mondiale*, Lausanne, Antipodes, 2005, pp. 35-103.
- Siegenthaler, H., « Schweiz 1910-1970 », in Carlo M. Cipolla (éd.), *Europäische Wirtschaftsgeschichte*, tome 5 : *Die europäischen Volkswirtschaften im zwanzigsten Jahrhundert*, Stuttgart-New York, 1980, pp. 245-275.
- Vuilleumier, M., Kohler, F. et al., *La grève générale de 1918 en Suisse*, Genève, Editions Grounauer, 1977.
- Vuilleumier, M., « Le syndicalisme révolutionnaire en Suisse romande », *Ricerche storiche*, 1975, pp. 43-73.
- Walter, F., *La Suisse urbaine, 1750-1950*, Genève, Zoé, 1994.
- Walter, F., (« La montagne des Suisses. Invention et usage d'une représentation paysagère (XVIIIe-XXe siècle) », *Etudes rurales*, n°121-124, janvier-décembre 1991, pp. 91-107.

### 3. Histoire européenne et mondiale

- De Baecque, A. et Mélonio, F. (dir.), *Histoire culturelle de la France*, tome 3 : *Lumières et liberté. Les dix-huitième et dix-neuvième siècles*, Paris, Seuil, 1998.
- De Baecque, A. et Mélonio, F. (dir.), *Histoire culturelle de la France*, tome 4 : *Le temps des masses. Le vingtième siècle*, Paris, Seuil, 1998.
- Bernard, J.-P., « Une "pensée 68" ? », in Pascal Ory (dir.), *Nouvelles histoire des Idées politiques*, Paris, Hachette, 1987, pp. 548-559.
- Berstein, S., « Les classes moyennes devant l'histoire », *Vingtième siècle. Revue d'histoire*, n°37, 1993, pp. 3-12.
- Bloch, M., *La société féodale. La formation des liens de dépendance. Les classes et le gouvernement des hommes* (1939), Paris, Albin Michel, 1968.
- Bois, P., *Les paysans de l'Ouest. Des structures économiques et sociales aux options politiques depuis l'époque révolutionnaire dans la Sarthe* (1960), Paris, Flammarion, 1971.
- Burrin, P., *La France à l'heure allemande. 1940-1944*, Paris, Seuil, 1995.
- Caron, F., *Les deux révolutions industrielles*, Paris, Albin Michel, 1997.
- Castel, R., *Les métamorphoses de la question sociale. Une chronique du salariat*, Paris, Folio, 1995.
- Charle, C., « Les « classes moyennes » en France : discours pluriel et histoire singulière (1870-2000) », *Revue d'Histoire Moderne et Contemporaine*, n°50-4, 203, pp. 108-134.
- Chauvel, L., *Le destin des générations. Structures sociales et cohortes en France au XXe siècle* (1998), Paris, PUF, 2002.
- Corbin, A., *Le Miasme et la jonquille. L'Odorat et l'imaginaire social, XVIIIe-XIXe siècles*, Paris, Aubier, 1982.

- Corbin, A., *Les cloches de la terre. Paysage sonore et culture sensible dans les campagnes au XIXe siècle*, Paris, Albin Michel, 1994.
- Derosas, R. et Oris, M. (éd.), *When Dad died, Individuals and Families Coping with Distress in Past Societies*, Bern, Berlin, etc., Peter Lang, 2002.
- Donzelot, J., *La police des familles*, Paris, Ed. Minuit, 1977.
- Chevalier, L., *Classes laborieuses et classes dangereuses* (1958), Paris, Hachette, 1984.
- Farge, A. et Revel, J., *Logiques de la foule. L'affaire des enlèvements d'enfants. Paris 1750*, Paris, Hachette, 1998.
- Foucault, M., *Surveiller et punir. Naissance de la prison*, Paris, Gallimard, 1975.
- Gerbod, P., *L'Europe culturelle et religieuse de 1815 à nos jours*, Paris, PUF, 1989.
- Hobsbawm, E. J., *L'ère des révolutions : Europe (1789-1848)*, Paris, Fayard, 1969.
- Hobsbawm, E. J., *L'ère du capital (1848-1875)*, Paris, Fayard, 1977.
- Hobsbawm, E. J., *L'ère des empires (1875-1914)*, Paris, Fayard, 1989.
- Hobsbawm, E. J., *L'Âge des extrêmes. Histoire du court XXe siècle* (1994), Bruxelles, Complexe, 1999.
- Fraisse, G. (dir.), *Histoire des femmes*, tome 4 : *Le XIXe siècle*, Paris, Plon, 1991.
- Labrousse, E., *Esquisse du mouvement des prix et des revenus en France au XVIIIe siècle*, Paris, Dalloz, 1933.
- Latouche, R., *Les origines de l'économie occidentale (IVe-XIe siècles)*, Paris, Albin Michel, 1970.
- Lefebvre, G., *La Grande Peur de 1789*, Paris, Armand Colin, 1939.
- Mendras, H., *La seconde révolution française, 1965-1984*, Paris, Folio, 1988.
- Nicolas, J., *La rébellion française. Mouvements populaires et conscience sociale, 1661-1789*, Paris, Seuil, 2004.
- Noiriel, G., *Etat, nation et immigration. Vers une histoire du pouvoir*, Paris, Belin, 2001.
- Nora, P. (dir.), *Les Lieux de mémoires*, 7 vol., Paris, Gallimard, 1984-1993.
- Ozouf, M., *La fête révolutionnaire*, Paris, 1976.
- Perrot, M., « Dans la France de la Belle Epoque, les « apaches », premières bandes de jeunes », in *Les marginaux et les exclus dans l'histoire*, Cahiers Jussieu 5, 10/18, Paris 1979, pp. 387-407.
- Piketty, T., *Les hauts revenus en France au XXe siècle. Inégalités et redistributions, 1901-1998*, Paris, Grasset, 2001.
- Rygiel, Ph., *Destins immigrés. Cher 1920-1980 : Trajectoires d'immigrés d'Europe*. Besançon, Presses Universitaires Franc-Comtoises, 2001.
- Sick, K.-P., « Le concept de classes moyennes. Notion sociologique ou slogan politique ? », *Vingtième siècle. Revue d'histoire*, n°37, 1993, pp. 13-33.
- Sirinelli, J.-F. (dir.), *Histoire des droites en France : Cultures*, tome II, Paris, Gallimard, 1992.
- Tétard, F., « Le phénomène blouson noir en France, fin des années 1950, début des années 1960 », in *Révolte et société*, actes du IVe colloque d'histoire du temps présent, Paris, La Sorbonne, 1989, pp. 205-214.
- De Tocqueville, A., *L'Ancien Régime et la Révolution* (1856), Paris, Gallimard, 1988.
- Thébaud, F. (dir.), *Histoire des femmes*, tome 5 : *Le XXe siècle*, Paris, Plon, 1991.
- Thierry, A., *Histoire de la conquête d'Angleterre par les Normands : de ses causes et de ses suites jusqu'à nos jours, en Angleterre, en Ecosse, en Irlande et sur le continent* (1825), in *Œuvres* (de Augustin Thierry), vol. III, Paris, 1877.
- Thompson, E. P., *The making of the English working class*, New York, Vintage Books, 1963.
- Thompson, E. P., « Rough Music : le charivari anglais », *Annales E.S.C.*, 27-2, 1972, pp. 285-312.

- Thompson, E. P., « Rough Music et charivari. Quelques réflexions complémentaires », in Jacques Le Goff et Jean-Claude Schmitt, *Le charivari*, Actes de la table ronde organisée à Paris (25-27 avril 1977), Paris EHESS, 1981, pp. 273-283.
- Tilly, C., *Big Structures, Large process, Huge comparisons*, New York, 1984.
- Verley, P., *L'échelle du monde. Essai sur l'industrialisation occidentale*, Paris, Gallimard, 1997.
- Vovelle, M., « Les intermédiaires culturels : une problématique », in *Les Intermédiaires culturels*, Actes du Colloque du Centre Méridional d'Histoire Sociale, des Mentalités et des Cultures, 1978, Aix-en-Provence/Paris, 1981, pp. 7-20.
- Wachtel, N., *La vision des vaincus. Les Indiens du Pérou devant la Conquête espagnole, 1530-1570*, Paris, Gallimard, 1971.
- Zemon Davis, N. et Farge, A. (dir.), *Histoire des femmes*, tome 3 : *XVIe-XVIIIe siècles*. Paris, Plon, 1991.

#### 4. Sur l'historiographie de l'éducation et sur l'histoire comme discipline

- Aymard M. « Histoire et comparaison », in Atsma H. et Burguière A. (éd.), *Marc Bloch aujourd'hui. Histoire comparée et sciences sociales*, Paris, EHESS, 1990, pp.
- Bédarida F. « L'historien régisseur du temps ? Savoir et responsabilité », *Revue Historique*, n°299, 1998, pp. 3-23.
- Bédarida F. (dir.), *L'histoire et le métier d'historien en France 1945-1995*, Paris, Editions de la Maison des sciences de l'homme, 1995.
- Bloch, M., *Apologie pour l'histoire ou métier d'historien* (1949), Paris, Armand Colin, 1967.
- Bloch, M., « Pour une histoire comparée des sociétés européennes », in *Mélanges Historiques*, t. I, Paris, SEVPEN, 1963.
- Boutier, J. et Julia, D. (dir.), *Passés recomposés. Champs et chantiers de l'histoire*, Paris, Autrement, 1995.
- Busino G., « Réflexions rhapsodiques et asymptotiques en marges des transformations / évolutions de la sociologie de l'éducation en Suisse romande de 1960 à 1982 », *Revue européenne des sciences sociales. Cahiers Vilfredo Pareto*, n°63, 1982, pp. 251-302.
- Carr, E. H., *What is history ? : the George Macaulay Trevelyan lectures delivered in the University of Cambridge January-March 1961*, New York, A.A. Knopf, 1962.
- Carrard, P., *Poétique de la Nouvelle Histoire. Le discours historique en France de Braudel à Chartier*, Dijon, Quetigny / Lausanne, Payot, 1998.
- Caspar, P., « La recherche en histoire de l'éducation: résultats d'une enquête », *Histoire de l'éducation*, n°2-3, 1979, pp. 5-17.
- Caspar, P., « Postface », in *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France*, vol. 4 : *L'école et la famille dans une société en mutation*, Paris, Nouvelle librairie de France, 1981, pp. 665-675.
- Caspar, P., « De l'horrible danger d'une analyse superficielle des manuels scolaires », *Histoire de l'éducation*, n°21, 1984, pp. 67-74.
- Charle, C. (éd.), *Histoire sociale. Histoire globale ?*, Paris, Maison des sciences de l'homme, 1993.
- Chartier R., « L'histoire aujourd'hui : doutes, défis, propositions », *Eutopias*, n°42, 1994, pp. 1-24.
- Chartier, R., « L'histoire culturelle », in Revel, J. et Wachtel, N. (dir.), *Une école pour les sciences sociales*, Paris, Le Cerf-EHESS, 1996, pp. 73-92.
- Chartier R., *Au bord de la falaise. L'Histoire entre certitudes et inquiétude*, Paris, Albin Michel, 1998.
- Chartier R., « Le monde comme représentation », *Annales E.S.C.*, n°6, 1989, pp. 1505-1520.



- Chartier R., Georges D., Febvre L. et al., *La sensibilité dans l'histoire*, Brionne, G. Monfort, 1987.
- Chaunu, P., *Histoire quantitative, Histoire sérielle* (1968), Paris, Armand Colin, 1978.
- Compère, M.-M. et Savoie, P. « L'histoire de l'école et de ce qu'on y apprend », *Revue française de pédagogie*, n°152, 2005, pp. 107-146.
- Criblez, L. et Jenzer, C., « Zur Situation und Entwicklung des Schulgeschichte in der Schweiz », in *Bildungsforschung Bildungspraxis*, 17 Jg. Heft 2, 1995, pp. 210-240.
- Cunningham, P., « Educational History and Educational Change : The Past Decade of English Historiography », *History of Education Quarterly*, vol. 49, été 1989, pp. 77-94.
- Descamps, F., « L'histoire orale, une chance à saisir pour les archivistes et les historiens », *Revue suisse d'histoire*, vol. 53-3, 2003, pp. 310-318.
- Dosse, F., *L'histoire en miettes. Des « Annales » à la « nouvelle histoire »*, Paris, La Découverte, 1987.
- Duby, G., *L'histoire continue*, Paris, Odile Jacob, 1991.
- Ecrire l'histoire du temps présent : en hommage à François Bédarida*, actes de la journée d'études de l'IHTP [Institut d'histoire du temps présent] (14 mai 1992), Paris, CNRS, 1993.
- Farge, A., « L'histoire sociale », in Bédarida, F. (dir.), *L'histoire et le métier d'historien en France 1945-1995*, Paris, Editions de la Maison des sciences de l'homme, 1995, pp. 281-300.
- Farge, A., *Le Goût de l'archive*. Paris, Seuil, 1989.
- Flückiger, C., *L'histoire entre art et science : la « couleur locale » chez Thierry et Barante*, mémoire de licence en histoire contemporaine, Université de Genève, 1995.
- Foucault, M., *L'Archéologie du savoir*. Paris, Gallimard, 1989.
- Gillipsie, C. G., « History of social sciences », *Revue de synthèse*, 3/4, 1988, pp. 379-386.
- Ginzburg, C., « Signes, traces pistes. Racines d'un paradigme de l'indice », *Le Débat*, n°6, 1980, pp. 3-44.
- Le Goff, J., *Histoire et mémoire*, Paris, Gallimard, 1988.
- Herbst, J., « The History of Education : State of the Art at the Turn of the Century in Europe and North America », *Paedagogica Historica*, n°31-3, 1999, pp. 737-747.
- Hobsbawm, E. J., « Manifeste pour l'histoire », *Le Monde diplomatique*, décembre 2004.
- Iablonka, I., « Les historiens américains aux prises avec leur école. L'évolution récente de l'historiographie de l'éducation aux Etats-Unis (1961-2001) », *Histoire de l'éducation*, n° 89, 2001, pp. 3-58.
- Koselleck, R., *Le futur passé. Contribution à la sémantique des temps historiques*, Paris, EHESS, 1990.
- Le Goff, J., *La Nouvelle Histoire*, vol. 1, Bruxelles, Complexes, 1988.
- Le Goff, J. et Nora, P., *Faire de l'histoire*, vol. 1, 2 et 3, Paris, Gallimard, 1974.
- Leduc, J., *Les Historiens et le Temps*, Paris, Seuil, 1999.
- Lepetit, B., *Les formes de l'expérience. Une autre histoire sociale*, Paris, Albin Michel, 1995.
- Le Roy Ladurie, E., *Le territoire de l'historien*, Paris, Gallimard, 1973.
- Levi, G., « Les usages de la biographie », *Annales ESC*, n°6, 1989, pp. 1325-1336.
- Magnin, C., « L'histoire de l'éducation en Suisse : esquisse d'un bilan et quelques perspectives d'avenir », *Annali si storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche*, n° 12/2005, 2006, pp. 309-315.
- Marrou, H.-I., *De la connaissance historique* (1954), Paris, Seuil, 1975.
- Noiriel, G., *Sur la « crise » de l'histoire*, Paris, Belin, 1996.
- Noiriel, G., *Qu'est-ce que l'histoire contemporaine ?*, Paris, Hachette, 1988.

- Nora, P., « Comment écrire l'histoire de France ? », Pierre Nora (dir.), *Les Lieux de mémoire*, tome III : *Les Frances – De l'archive à l'emblème*, Paris, Gallimard, 1993, pp. 11-32.
- Nóvoa, A., « La nouvelle histoire américaine de l'éducation », *Histoire de l'éducation*, n°73, janvier 1997, pp. 3-48.
- Passeron, J.-C., « La forme des preuves dans les sciences historiques », *Revue européenne des sciences sociales*, tome 39, n°120, 2001, pp. 5-40.
- Peneff, J., *La méthode biographique. De l'École de Chicago à l'histoire orale*, Paris, Armand Colin, 1990.
- Poirrier, P., *Les enjeux de l'histoire culturelle*, Paris, Seuil, 2004.
- Prost, A., *Douze leçons sur l'histoire*, Paris, Seuil, 1996.
- Prost, A. « Comment l'histoire fait-elle l'historien ? », *Vingtième siècle. Revue d'histoire*, n°65, janvier-mars, 2000, pp. 3-12.
- Ory, P., *L'histoire culturelle*, « Que sais-je ? », Paris, PUF, 2004.
- Rancière, J., *Les mots de l'Histoire. Essai de poétique du savoir*, Paris, Seuil, 1992.
- Revel, J. (dir.), *Jeux d'échelles. De la micro-analyse à l'expérience*, Paris, Gallimard-Le Seuil, 1996.
- Rioux, J.-P. et Sirinelli, J.-F. (dir.), *Pour une histoire culturelle*, Paris, Seuil, 1997.
- Ruano-Borbalan, J.-C. (éd.), *L'histoire aujourd'hui : nouveaux objets de recherche, courants et débats, le métier d'historien*. Auxerre, Ed. Sciences Humaines, 1999.
- Veyne, P., *Comment on écrit l'histoire. Essai d'épistémologie*, Paris, Seuil, 1971.
- Vovelle, M., *Idéologies et mentalités*, Paris, Gallimard, 1982.
- Vovelle, M., *De la cave au grenier. Un itinéraire en Provence au XVIIIe siècle. De l'histoire sociale à l'histoire des mentalités*, Québec, Serge Fleury éditeur, 1980.

#### IV. SOCIOLOGIE ET AUTRES APPROCHES

- Amable, B. et Palombarini, S., *L'économie politique n'est pas une science morale*, Paris, Raisons d'agir, 2005.
- Amos, J. et Rastoldo, F., « La formation professionnelle en Suisse et à Genève. Politique publique – pratiques d'acteurs », Communication proposée pour les journées d'étude du Réseau d'analyse pluridisciplinaire des politiques éducatives (RAPPE) les 21 et 22 novembre 2002 à Aix en Provence intitulées « *Le développement de l'éducation et de la formation (1980-2000) : quels effets pour quelles efficacités ?* », Genève, 2002.
- Aron, R., *Les étapes de la pensée sociologique*, Paris, Gallimard, 1987.
- Bain, D., Brun, J., Hexel, D. et Weiss, J. (dir.), *L'épopée des centres de recherches en éducation en Suisse, 1960-2000*, Neuchâtel, IRDP, 2001.
- Bénatouil, T., « Critique et pragmatique en sociologie. Quelques principes de lecture », *Annales HSS*, n°2, 1999, pp. 281-317.
- Berger, P. et Luckmann, T., *La construction sociale de la réalité* (1966), Paris, Armand Colin, 1996.
- Bernstein, B., *Langage et classes sociales. Codes socio-linguistiques et contrôle social*, Paris, Editions de Minuit, 1975.
- Berthelot, J.-M., *Le piège scolaire*, Paris, PUF, 1983.
- Berthelot, J.-M., *École, orientation, société*, Paris, PUF, 1993.
- Bétant, E.-A., *Des études littéraires, dans l'intérêt de la nationalité genevoise*, Genève, Imprimerie de E. Carey, 1835.

- BIE-UNESCO, *Apprendre à vivre ensemble : avons-nous échoué ? Synthèse des réflexions et des contributions issues de la 46<sup>e</sup> conférence internationale de l'éducation de l'UNESCO*, Genève, 5-8 septembre 2001, BIE-UNESCO, 2003.
- Boltanski, L., *Les cadres. La formation d'un groupe social*, Paris, Editions de Minuit, 1982.
- Bottani, N., Magnin, C. et Zottos, E. (éd.), *L'enseignement secondaire à l'échelle mondiale : bilans et perspectives*, cahier n°14, Actes du colloque de Genève 5-7 septembre 2004, Genève, SRED, décembre 2005.
- Boudon, R., *La logique du social*, Paris, Hachette, 1979.
- Boudon, R., *L'inégalité des chances, la mobilité sociale dans les sociétés industrielles*, Paris, Colin, 1973.
- Bourdieu, E., *Savoir faire : contribution à une théorie dispositionnelle de l'action*, Paris, Seuil, 1998.
- Bourdieu, P., *De la domination masculine* (1998), Paris, Seuil, 2002.
- Bourdieu, P., *Questions de sociologie*, Paris, Editions de Minuit, 1984.
- Bourdieu, P., *La distinction. Critique sociale du jugement*, Paris, Editions de Minuit, 1979.
- Bourdieu, P., *Le sens pratique*, Paris, Editions de Minuit, 1980.
- Bourdieu, P., *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*, Paris, Seuil, 1994.
- Bourdieu, P., *Choses dites*, Paris, Editions de Minuit, 1987.
- Bourdieu, P., *La noblesse d'Etat. Grandes écoles et esprit de corps*, Paris, Les Editions de Minuit, 1989.
- Bourdieu, P., *Méditations pascaliennes*, Paris, Seuil, 1997.
- Bourdieu, P., « L'école conservatrice, Les inégalités devant l'école et la culture », *Revue française de sociologie*, n°3, 1966, pp. 9-44.
- Bourdieu, P. et Passeron, J.-C., *Les étudiants et leurs études. Comptes rendus d'enquête*, Cahiers du centre de sociologie européenne, Paris, Mouton, n°128, 1964.
- Bourdieu, P. et Passeron, J.-C., *Les héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, Editions de Minuit, 1964.
- Bourdieu, P. et Passeron, J.-C., *La reproduction*, Paris, Editions de Minuit, 1970.
- Bourdieu, P., Boltanski, L. et de Saint-Martin, M., « Les stratégies de reconversion. Les classes sociales et le système d'enseignement », in *Information sur les sciences sociales*, Paris, n°5, 12<sup>ème</sup> année, 1974, pp. 61-113.
- Bouveresse, J., *Prodiges et vertiges de l'analogie. De l'abus des belles-lettres dans la pensée*, Paris, Raison d'agir, 1999.
- Candaux, E., *La fonction sociale de l'éducation. Etude sociologique*, Lausanne, Payot, 1930.
- Chalmers, A. F., *Qu'est-ce que la science ? Récents développements de la philosophie des sciences : Popper, Kuhn, Lakatos, Feyerabend* (1976), Paris, La Découverte, 1995.
- Charbonnel, N., *Pour une critique de la raison éducative*, Berne, Peter Lang, 1998.
- Charbonnel, N., *La tâche aveugle*, 3 tomes, Strasbourg, Presses Universitaires de Strasbourg, 1991-1993.
- Chauvel, L., « Reproduction de la reproduction », *Mouvements*, n°5, septembre-octobre 1999, pp. 10-19.
- Chauvel, L., « Le retour des classes sociales ? », *Revue de l'OFCE*, n°79, octobre 2001, pp. 315-359.
- Chauvel, L. et Shultheiss, F., « Le sens d'une dénégarion : L'oubli des classes sociale en Allemagne et en France », *Mouvements*, n°26, mars-avril 2003, pp. 17-26.
- Collins, R. « Functional and Conflict Theories of Educational Stratification », *American Sociological Review*, vol. 36, décembre 1971, pp. 1002-1019.
- Dosse, F., *L'Empire du sens*, Paris, La Découverte, 1995.
- Durkheim, E., *Les règles de la méthode sociologique* (1895), Paris, PUF, 1963.

- Durkheim, E., *De la division du travail social* (1893), Paris, Félix Alcan, 1930.
- Durkheim, E., *L'évolution pédagogique en France*, t. 1 : *Des origines à la renaissance*, Paris, Alcan, 1938.
- Durkheim, E., *Education et sociologie* (1922), Paris, PUF, 1973.
- Eberhard, C., *Les facteurs sociaux de la carrière scolaire*, Publication syndicales de l'Union syndicale suisse, Berne, Imprimerie de l'Union, 1961.
- Esterle-Hedibel, M., « Les bandes de jeunes », in Mucchielli, L. et Robert, P., *Crime et sécurité. L'état des savoirs*, La Découverte, 2002, pp. 178-187.
- Fuller, B., « Youth Job Structure and School Enrollment, 1890-1920 », *Sociology of Education*, vol. 56, july 1983, pp. 145-156.
- Gasparini, R., *Ordres et désordres scolaires. La discipline à l'école primaire*, Paris, Grasset et Fasquelle, 2000.
- Girod, R., *Evolutions des revenus et mobilité sociale (à Genève, 1950-1980)*, Genève, Droz, 1986.
- Girod, R., *Politiques de l'éducation. L'illusoire et le possible*, Paris. PUF, 1981.
- Girod, R., « Influence de la sélection scolaire sur la répartition socioprofessionnelle d'une génération à son entrée dans la vie active. Données genevoises », in *Mélanges d'études économiques et sociales offerts à Claudius-P. Terrier*, publications de la Faculté des sciences économiques et sociales de l'Université de Genève, vol. XIX, Genève, Georg, 1968, pp. 89-104.
- Girod, R., et Rouiller, J.-F., *Milieu social et orientation de la carrière des adolescents*, vol. I, Genève : Centre de recherches de la Faculté des sciences économiques et sociales de l'Université de Genève (Section de sociologie), 1961.
- Grignon, C., *L'ordre des choses. Les fonctions sociales de l'enseignement technique*, Paris, Editions de Minuit, 1971.
- Gruel, L., *Pierre Bourdieu illusionniste*, Rennes, PUR, 2005.
- Hameline, D., *Courants et contre-courants dans la pédagogie contemporaine*, Sion, ODIS, 1986.
- Hameline, D., *L'éducation, ses images et son propos*, Paris, Editions ESF, 1986.
- Hameline, D., « Pédagogie », *Raisons éducatives*, n°1-2, 1998, pp. 227-241.
- Haramain, A., Hutmacher, W. et Perrenoud, Ph., *Vers une action pédagogique égalitaire : Pluralisme des contenus et différenciation des interventions*, Cahiers du Service de la recherche sociologique, n° 13, Genève, 1979.
- Hutin, R., *Le duo pédagogique dans l'enseignement primaire*, Genève, Service de la recherche pédagogique, 1989.
- Hutmacher, W., *Quand la réalité résiste à la lutte contre l'échec scolaire. Analyse du redoublement dans l'enseignement primaire genevois*, cahier n°36, Service de la recherche sociologique, DIP, 1993.
- Hutmacher, W., *Changement de condition sociale d'une génération à l'autre : données détaillées, enquête de mobilité sociale*, Etudes et documents du centre de recherches sociologiques de Genève, 1956.
- Lahire, B., *La condition littéraire. La double vie des écrivains*, Paris, La Découverte, 2006.
- Lahire, B., « Fabriquer un type d'homme "autonome" : analyse des dispositifs scolaires », *L'esprit sociologique*, Paris, La Découverte, 2005, pp. 322-347.
- Lahire, B., *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*, Paris, Nathan, 1998.
- Lara (de), P., « Le présent d'une illusion. Le rêve d'une pédagogie sans école », *Le Débat*, n°110, 2000, pp. 188-196.
- Lévi-Strauss, C., *Anthropologie structurale* (1), Paris, Plon, 1958.
- Luhmann, L., *Politique et complexité. Les contributions de la théorie générale des systèmes*, Paris, Les éditions du Cerf, 1999.

- Maurin, E., *Le ghetto français. Enquête sur le séparatisme social*, Paris, Seuil, 2004.
- Mendras, H., *Sociétés paysannes. Eléments pour une théorie de la paysannerie*, Paris, Armand Colin, 1976.
- Millet, M. et Thin, D., *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale*, Paris, PUF, 2005.
- Mollo, S., *L'École et la société. Psychosociologie des modèles éducatifs*, Paris, Dunod, 1969.
- Passeron, J.-C., « Biographies, flux, itinéraires, trajectoires », *Revue française de sociologie*, n°21, 1989, pp. 3-22.
- Passeron, J.-C., *Le raisonnement sociologique. L'espace non-poppérien du raisonnement naturel*, Paris, Nathan, 1991.
- Perrenoud, P., *La fabrication de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d'évaluation : vers une analyse de la réussite, de l'échec et des inégalités comme réalités construites par le système scolaire*, Genève, Droz, 1984.
- Perrenoud, P., « Les politiques de démocratisation de l'enseignement et leurs fondements idéologiques. Esquisse d'un cadre théorique », *Revue suisse de sociologie*, n°1, 1978, pp. 131-179.
- Petit, A., *Production de l'école – Production de la société. Analyse socio-historique de quelques moments décisifs de l'évolution scolaire en Occident*, Genève, Droz, 1982.
- Poupeau, F., *Une sociologie d'Etat. L'école et ses experts en France*, Paris, Raisons d'agir, 2003.
- Thélot, C., *Tel père, tel fils? Position sociale et origine familiale*, Paris, Dunod, 1982.
- Tinbergen, J. et Bos, H. C., *Modèles économétriques de l'enseignement ; quelques applications*, Paris, OCDE, 1965.
- Touraine, A., *Le retour de l'acteur. Essai de sociologie*, Paris, Fayard, 1984.
- Vial, J., *Histoire et actualité des méthodes pédagogiques*, Paris, E.S.F, 1983.
- Vidal, F., *Piaget before Piaget*, Cambridge (Mass.), London, Harvard University Press, 1994.
- Vincent, G., *L'École primaire française. Etude sociologique*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 1980.
- Vincent, G., Lahire, B. et Thin, D., « Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire », in Guy Vincent (dir.), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 1994, pp. 11-48.
- Weber, M., *Economie et Société* (1921), Paris, Plon, 1971.



## TABLE DES MATIÈRES

<b>Remerciements</b>	5
<b>Introduction générale</b>	7

### PREMIÈRE PARTIE ORIENTATION GENERALE DE L'ENQUETE

<b>Introduction</b>	17
<b>1. Objet, méthode, bornes chronologiques et sources</b>	19
<i>Objet de connaissance</i>	19
<i>Définitions</i>	21
<i>La méthode : une histoire sociale et culturelle</i>	23
<i>Bornes chronologiques</i>	32
<i>Le corpus de sources</i>	33
<i>La question de « l'histoire orale »</i>	36
<i>Définition du classement socioprofessionnel</i>	41
<b>2. Cinq livres-clés et un bilan historiographique sur l'école publique genevoise au XX<sup>e</sup> siècle</b>	45
<i>Cinq références méthodologiques</i>	45
<i>Une histoire de l'éducation sectorisée qui se développe</i>	49
<i>L'histoire politique de l'éducation</i>	53
<i>La renaissance de l'histoire des institutions scolaires</i>	55
<i>De l'histoire sociale et des idées à l'histoire culturelle</i>	59
<b>Conclusion</b>	65

### DEUXIÈME PARTIE IMPOSITION ET EXTENSION DE LA FORME SCOLAIRE (1872-1923)

<b>Introduction</b>	71
<b>3. Société et école à Genève au XIX<sup>e</sup> siècle</b>	75
<i>L'instruction publique : une question socio-politique (1815-1885)</i>	75
<i>La primauté des finalités sociales et économiques de l'école d'Etat (1886-1914)</i>	78
<i>L'école primaire publique, un instrument pour civiliser les pauvres... étrangers</i>	80
<b>4. Non-scolarisation, déscolarisation et précarité sociale</b>	89
<i>La part du « peuple » échappant à l'école</i>	89
<i>Les causes de l'absentéisme scolaire</i>	92
<i>L'école obligatoire : un large consensus social</i>	100
<b>5. Des vagabonds aux « apaches »</b>	101
<i>Lieux et expressions de la sociabilité de la jeunesse</i>	101
<i>L'école et « l'invention » de l'adolescence</i>	105
<i>La mesure de la dangerosité juvénile (1872-1914)</i>	109
<b>6. Le déploiement initial de la forme scolaire</b>	115
<i>Avec et contre les parents</i>	115
<i>L'allongement du temps scolaire (1887-1911)</i>	121

<i>La forme scolaire déborde (1913-1914)</i>	125
<i>Nature et efficacité de la forme scolaire à Genève</i>	128
<b>Conclusion</b>	137

TROISIÈME PARTIE  
**LA CROISEE DES « DESTINS » :**  
**L'ACCES A L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE (1889-1977)**

<b>Introduction</b>	145
<b>7. L'inversion des flux dans l'enseignement obligatoire (1937-1959)</b>	147
<i>L'accès à l'enseignement secondaire en question</i>	147
<i>La progressive massification de l'accès au secondaire inférieur (1937-1959)</i>	151
<b>8. L'offre scolaire des bourses d'Etat pour l'enseignement secondaire (1889-1936)</b>	165
<i>Le renversement de la politique d'offre des bourses d'Etat (1923-1927)</i>	168
<i>Un soutien ciblé : l'enseignement secondaire inférieur à plein temps (1915-1936)</i>	173
<i>A qui profitent les bourses d'Etat (1922-1936) ?</i>	177
<b>9. L'enseignement secondaire inférieur devient la fin « normale » de la scolarité obligatoire (1911-1940)</b>	185
<i>De la « pléthore » à la « pénurie » d'élèves (1915-1931)</i>	186
<i>La « grande crise » de 1932-1933</i>	195
<i>L'enseignement secondaire inférieur devient la fin « normale » de la scolarité obligatoire (1933-1936)</i>	203
<i>La légalisation d'une politique scolaire (1937-1940)</i>	209
<b>10. De la sélection des « mieux doués » au Cycle d'orientation (1920-1964)</b>	219
<i>Les origines : « Pour l'Avenir » et le projet d'école moyenne unique (1920-1927)</i>	220
<i>L'orientation professionnelle entre dans le système d'enseignement (1928-1945)</i>	226
<i>De l'orientation professionnelle à l'orientation scolaire (1946-1954)</i>	232
<i>Une orientation scolaire institutionnelle : le Cycle d'orientation (1955-1964)</i>	241
<b>11. La fin du retard scolaire et l'accroissement de l'enseignement pré-obligatoire (1957-1975)</b>	259
<i>La redécouverte et la résorption du retard scolaire (1957-1972)</i>	259
<i>L'accroissement de l'enseignement pré-obligatoire (1964-1974)</i>	269
<b>Conclusion</b>	273

QUATRIÈME PARTIE  
**DES ENFANTS DU « PEUPLE » POUR EDUQUER LE « PEUPLE » :**  
**LE CORPS ENSEIGNANT PRIMAIRE (1890-1969)**

<b>Introduction</b>	287
<b>12. La morphologie de l'origine socioprofessionnelle des enseignants primaires et son évolution (1890-1964)</b>	291
<i>A la recherche de l'origine socioprofessionnelle des enseignants primaires</i>	291
<i>Vers un recrutement plus populaire (1890-1964)</i>	297
<i>Devenir enseignant primaire : une promotion sociale au XX<sup>e</sup> siècle ?</i>	306



<b>13. Morphologie de la carrière d'une « petite noblesse » d'Etat (1890-1964)</b>	309
<i>Les inégalités structurelles des sexes dans le métier</i>	309
<i>Les effets de génération</i>	314
<i>L'offre des carrières</i>	317
<b>14. La structuration corporative du corps enseignant primaire : la naissance de l'UIPG (1906-1914)</b>	321
<i>Une société corporative, nationale et démocratique</i>	322
<i>La valorisation matérielle et sociale du corps enseignant</i>	324
<i>La culture du métier : la maîtrise d'abord, la méthode ensuite</i>	328
<b>15. En défense d'un corps enseignant primaire travaillé par le changement éducatif (1915-1928)</b>	335
<i>Un syndicat pacifiste qui ne fait pas grève</i>	335
<i>Le recul de la « situation matérielle » de l'instituteur</i>	340
<i>Les illusions perdues : la culture du métier contre l'Ecole active ?</i>	351
<b>16. La crise de l'autonomie professionnelle du corps enseignant primaire (1929-1945)</b>	369
<i>De « la voie du juste milieu » à « l'éducation nationale »</i>	369
<i>Le second recul de la condition matérielle d'une « classe moyenne »</i>	380
<i>Entre routine et progrès : l'affirmation de l'éducation scolaire et le recul de la culture du métier</i>	389
<b>17. A la reconquête du terrain perdu (1946-1955)</b>	407
<i>Un nouvel « humanisme » : de l'égalité à la prospérité</i>	407
<i>La « quête » de la revalorisation du métier</i>	417
<i>Entre art et science : le maître « expérimentateur »</i>	427
<b>18. L' « Âge d'or » du corps enseignant primaire (1956-1969)</b>	445
<i>De l'UIG à la SPG : l'union retrouvée du corps enseignant primaire</i>	446
<i>Une insaisissable revalorisation du métier</i>	454
<i>Adapter, s'adapter et démocratiser</i>	471
<b>Conclusion</b>	493

#### CINQUIÈME PARTIE

### LA CULTURE SCOLAIRE DE « L'ECOLE POPULAIRE » ET LES RESSORTS DE SON EVOLUTION (1865-1970)

<b>Introduction</b>	507
<b>19. De la nature à la culture : le livre de lecture (1865-1970)</b>	513
<i>La genèse du premier manuel « scolaire » genevois : le livre de lecture (1865-1870)</i>	514
<i>La petite encyclopédie de l'école primaire (1871-1910)</i>	519
<i>Un livre de lecture « d'allure nettement littéraire » (1911-1939)</i>	533
<i>La littérisation complète du livre de lecture (1940-1970)</i>	554
<i>Le français comme discipline scolaire : différenciation et littérisation</i>	572
<b>20. Quelle histoire pour le « peuple » ? Les manuels d'histoire (1890-1969)</b>	577
<i>De l'abrégé au manuel : la légitimation du présent « national » par le passé (1890-1904)</i>	579
<i>L'alliance de l'impression et de la raison pour enseigner</i>	
<i>l'histoire patriotique au « peuple » (1905-1940)</i>	583
<i>Le retour de l'histoire « nationale » et « objective » (1941-1969)</i>	595

<i>L'histoire comme discipline scolaire : entre histoire savante et nécessités sociopolitiques et socioculturelles</i>	611
<b>Conclusion</b>	619

SIXIÈME PARTIE  
**LES FINANCES, L'ORGANISATION ET LA FONCTION  
 SOCIOPROFESSIONNELLE DU SYSTEME D'ENSEIGNEMENT (1872-1969)**

<b>Introduction</b>	629
<b>21. L'évolution générale des financements et de l'organisation du système d'enseignement (1870-1970)</b>	631
<i>Les dépenses d'exploitation pour l'Instruction publique sur un siècle : du malthusianisme à l'investissement</i>	631
<i>L'évolution des structures scolaires : segmentation et différenciation socioscolaires</i>	662
<b>22. De l'interdépendance entre système d'enseignement et structure socioprofessionnelle au XX<sup>e</sup> siècle</b>	683
<i>L'expansion scolaire (1890-1970)</i>	691
<i>Les prolongements socioprofessionnels de l'expansion scolaire (1920-1970)</i>	698
<i>La question de la mobilité sociale à l'aune de l'expansion scolaire et de la tertiarisation de la structure socioprofessionnelle</i>	709
<b>Conclusion</b>	717
<b>Bibliographie</b>	723