

Le pari des sciences de l'éducation

Raisons éducatives est une collection de la Section des sciences de l'éducation de l'Université de Genève publiée en partenariat avec les Éditions De Boeck Université.

Chaque ouvrage traite un thème de façon approfondie, avec des regards multiples permettant la controverse scientifique, en regroupant des travaux effectués aussi bien dans la section que dans d'autres universités.

Raisons Éducatives vise à...

- promouvoir un support scientifique de référence et de langue française, pouvant en principe couvrir l'ensemble des domaines de la recherche en éducation, et adressé en particulier à la communauté des chercheurs et des étudiants en sciences de l'éducation ;
- privilégier les questions vives des théorisations éducatives, en développant une approche restituant la diversité disciplinaire des sciences de l'éducation, ainsi que leur spécificité et leur inscription plus large dans le domaine des sciences humaines et sociales ;
- contribuer à donner forme, au fur et à mesure des publications et selon les cas :
 - à un repérage des objets et concepts émergents,
 - à un approfondissement des apories ou difficultés repérées comme majeures dans le champ,
 - à une ouverture de «chantiers» réflexifs nouveaux ;
- développer les liens scientifiques entre universités sur des thèmes significatifs au plan des questions et des hypothèses de recherche.

BAUDOUIN JEAN-MICHEL, FRIEDRICH JANETTE (Éds), *Théories de l'action et éducation*

HOFSTETTER RITA, SCHNEUWLY BERNARD (Éds), *Le pari des sciences de l'éducation*

RITA HOFSTETTER
BERNARD SCHNEUWLY (Éds)

Le pari des sciences de l'éducation



De Boeck
Université

Pour toute information sur notre fonds et les nouveautés dans votre domaine de spécialisation, consultez notre site web : <http://www.deboeck.be>

© De Boeck & Larcier s.a., 2001
Éditions De Boeck Université
Rue des Minimes 39, B - 1000 Bruxelles

1^{re} édition

Tous droits réservés pour tous pays.

Il est interdit, sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, de reproduire (notamment par photocopie) partiellement ou totalement le présent ouvrage, de le stocker dans une banque de données ou de le communiquer au public, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit.

Imprimé en Belgique

Dépôt légal 2001/0074/221

ISSN 1375-4459
ISBN 2-8041-3843-7

LE PARI DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Coordonné par Rita Hofstetter et Bernard Schneuwly

Table des matières

Introduction

Rita Hofstetter et Bernard Schneuwly

Sciences de l'éducation entre champs disciplinaires
et champs professionnels

7

Histoire et état des lieux des « sciences de l'éducation »

Marc Depaepe

La recherche expérimentale en éducation de 1890 à 1940 :
les processus historiques sous-jacents au développement
d'une discipline en Europe de l'Ouest et aux Etats-Unis

29

Janette Friedrich

Philosophie, psychologie et pédagogie : un ménage à trois

57

Rita Hofstetter et Bernard Schneuwly

L'avènement d'un nouveau champ disciplinaire.
Ressorts de l'universitarisation des sciences de l'éducation
à Genève 1890-1930

79

Heinz-Elmar Tenorth

Les sciences de l'éducation en Allemagne.
Un cheminement vers la modernité entre science,
profession enseignante et politique

117

Bernard Charlot

Les sciences de l'éducation en France: une discipline apaisée,
une culture commune, un front de recherche incertain

147

Lucien Criblez

Entre profession et discipline: à propos du statut des sciences
de l'éducation en Suisse

169

Sondages au cœur du champ disciplinaire

Marie-Noëlle Schurmans

Les sciences de l'éducation: fantôme, agrégat, prototype
ou idéal-type ? 205

Daniel Hameline

« Pédagogie » 227

Edouard Bayer et François Ducrey

Une éventuelle science de l'enseignement aurait-elle sa place
en sciences de l'éducation ? 243

Pierre Dominicé

La contribution de l'approche biographique à la connaissance
de la formation 277

Mireille Cifali

Clinique et écriture : une influence de la psychanalyse
dans les sciences de l'éducation 293

Siegfried Hanhart et Soledad Perez

La contribution de l'économie de l'éducation
à la légitimité scientifique des sciences de l'éducation 315

Maria Luisa Schubauer-Leoni

Les sciences didactiques parmi les sciences de l'éducation:
l'étude du projet scientifique de la didactique
des mathématiques 329

INTRODUCTION

Sciences de l'éducation entre champs disciplinaires et champs professionnels

Rita Hofstetter et Bernard Schneuwly

FIGURES CONTRASTÉES D'UN CHAMP DISCIPLINAIRE

Celui qui s'intéresse aujourd'hui aux sciences de l'éducation¹, observant leurs insertions sociales, comparant leurs évolutions institutionnelles, scrutant leurs avancées épistémologiques, sera certainement d'abord surpris de la diversité des configurations prises par ce champ disciplinaire² suivant les contextes nationaux et culturels. S'agissant de l'Europe occidentale et l'Amérique du Nord, trois configurations particulièrement contrastées peuvent être esquissées. La *Erziehungswissenschaft* allemande, la plus puissante discipline des sciences sociales du point de vue quantitatif (Rauschenbach

1. A ce point déjà, on hésite : le terme « sciences de l'éducation » – pour son histoire, voir la contribution de Hofstetter et Schneuwly ici même – semble faire l'unanimité dans les pays francophones ; les Allemands ont choisi *Erziehungswissenschaft* (science de l'éducation au singulier) à l'université, mais utilisent également *Bildungsforschung* (il n'existe pas d'équivalent français du terme, que l'on pourrait traduire par « recherche sur la formation/instruction ») dans d'autres institutions ; les Autrichiens oscillent entre les deux, tout comme les Suisses alémaniques ; le terme anglais *educational research* est omniprésent, notamment dans les pays nordiques, et l'association qui regroupe les sociétés nationales des chercheurs européens en sciences de l'éducation s'appelle bien *European educational research association* (EERA).

2. C'est à dessein que nous choisissons ici pour désigner les sciences de l'éducation le terme de « champ disciplinaire » plutôt que celui de « discipline ». On peut lire le présent texte comme une justification théorique de ce choix.

& Christ, 1994), s'est développée de manière continue comme un champ relativement homogène, en étroite articulation avec la formation des enseignants. Se référant pendant longtemps à un paradigme essentiellement herméneutique (Schriewer & Keiner, 1993), elle s'ouvre aujourd'hui à des approches plus empiriques (Macke, 1994) et intègre peu à peu d'autres domaines de recherche comme la formation des adultes ou la pédagogie sociale liée au travail social (Tenorth³). Beaucoup plus faiblement implantées, les sciences de l'éducation en France se sont constituées en rupture clairement affirmée avec une psychopédagogie au service de la formation des enseignants (Hameline) et en s'appuyant sur des disciplines-sœurs comme la psychologie ou la sociologie. Elles se présentent actuellement comme un champ assez hétérogène, travaillant dans une perspective plutôt empirique et en étroite interaction avec d'autres sciences sociales, mais clairement distinctes des institutions de formation professionnelle (Charlot, 1995 et ici même ; Vigarello, 1994). Le Québec, quant à lui, installe les sciences de l'éducation à l'université en même temps que la formation des enseignants, au service de laquelle le champ se déploie, s'inspirant pour l'essentiel du modèle américain (Baby, 1994 ; Girard, 1994 ; Lessard & Zay, 1994). Les départements réunissent un large éventail de formations intimement liées aux terrains et champs d'interventions, lesquels orientent également les domaines de la recherche en éducation.

Pourtant, l'observateur attentif peut assurément repérer, par-delà la diversité des configurations, des éléments de convergence. On assiste partout, dès la fin du 19^e siècle et en parallèle au développement des systèmes éducatifs nationaux, à l'émergence d'un champ disciplinaire traitant des phénomènes éducatifs. Ce champ s'institutionnalise progressivement tout au long de la première moitié du 20^e siècle, à la fois à l'intérieur et à l'extérieur de l'université, mais toujours en référence à des champs et savoirs professionnels précis. La profonde mutation des systèmes éducatifs des années soixante s'accompagne partout d'un prodigieux développement institutionnel du champ, ce qui lui permet notamment de consolider son assise universitaire et, partant, scientifique : multiplication des chaires et élargissement du corps intermédiaire, établissement de domaines de recherche de plus en plus diversifiés, subventionnés par des organismes nationaux, mise sur pied de cursus autonomes d'études des sciences de l'éducation alliant étroitement recherche et enseignement et menant au doctorat, voire à l'habilitation. Dans tous les pays se créent des associations de chercheurs en sciences de l'éducation, des revues scientifiques spécialisées et des collections scientifiques dédiées aux sciences de l'éducation, des centres de

3. Dans la présente introduction, lorsque le nom de l'auteur cité n'est pas suivi d'une date, nous faisons référence à l'une des contributions de ce premier numéro de « Raisons éducatives ». En utilisant la forme masculine d'« auteur » nous incluons, ici comme ailleurs, pour ce mot et pour d'autres, les personnes des deux sexes du genre humain.

documentation et de coordination de la recherche, toutes initiatives qui permettent la constitution d'étroits et dynamiques réseaux de chercheurs et favorisent le développement et la transformation des domaines de recherche. Aussi peut-on affirmer aujourd'hui que les sciences de l'éducation existent indéniablement comme champ disciplinaire dans la plupart des pays d'Europe occidentale et d'Amérique du Nord ; elles se présentent sous la forme d'une entité à la fois institutionnelle (département, sections ou facultés, grades académiques, instituts de recherche, formation spécialisée) et cognitive (objets de connaissance, méthodes et théories reconnus comme relevant du champ par ses représentants), deux dimensions inextricablement liées. Hybrides sur le plan épistémologique, les sciences de l'éducation ont pourtant été reconnues comme suffisamment cohérentes pour légitimer la constitution d'un champ scientifique unifié académiquement.

Cet ouvrage a pour but d'approfondir la connaissance des sciences de l'éducation comme champ disciplinaire, de discuter les défis épistémologiques, institutionnels, professionnels et politiques qu'elles ont présentement à relever, et de cerner quelles peuvent être leurs perspectives d'avenir dans la reconfiguration actuelle des sciences sociales et des systèmes de formation. Ses auteurs ont été invités à aborder les questions suivantes à partir de leurs spécialisations disciplinaires respectives :

- Par quels emprunts, dissidences, confrontations, les sciences de l'éducation se sont-elles taillées leur propre légitimité dans le champ des savoirs et des professions organisés avant et autour d'elles ?
- Dans quelles institutions émergent-elles et se développent-elles et quelles sont les configurations prises par le champ disciplinaire dans les différents contextes nationaux et culturels ?
- Quelles sont les relations que les sciences de l'éducation entretiennent avec les autres sciences sociales et quelles sont les incidences du « métissage » dans la rationalité – spécifique, dissidente, empruntée – des investigations menées hier comme aujourd'hui dans les sciences de l'éducation ? Comment les problématiques, théories et méthodes de recherche évoluent-elles et s'articulent-elles aux paradigmes et théories de référence qui les traversent ?
- Quel est le rapport que le chercheur en sciences de l'éducation entretient avec son objet et comment répond-il aux pressions d'ordre à la fois professionnel et scientifique qui s'exercent sur le champ ?

Tenter d'apporter des éléments de réponse à ces questions implique, selon nous, d'aborder les sciences de l'éducation dans leur processus de *disciplinarisation* et de cerner les *ressorts* présidant à ce processus.

LES SCIENCES DE L'ÉDUCATION COMME RÉSULTAT D'UN PROCESSUS DE DISCIPLINARISATION

Le point de vue de la disciplinarisation

Privilégier le point de vue de la disciplinarisation, comme nous y invitent présentement historiens et sociologues des sciences (Rey, 1994 ; Schriewer, Keiner & Charle, 1993 ; Stichweh, 1991 ; Zedler & König, 1989), signifie appréhender le champ à travers l'étude de l'évolution de ses formes cognitives et institutionnelles, formes tantôt propres, tantôt empruntées, qui sont le produit d'acteurs, eux-mêmes produits du processus dont ils sont partie prenante. Ceci implique de cerner les ressorts du processus, les résistances et confrontations qui l'accompagnent, les répercussions et rééquilibrages qui en découlent, tâche d'autant plus délicate que le mouvement suit des temporalités différentes et donne lieu à des configurations différentes suivant les domaines traités et les contextes étudiés. Ce point de vue s'attache encore à décrire le champ à travers les processus de fusion et de différenciation caractéristiques de l'évolution des sciences, notamment pour repérer la disparition et l'émergence de nouveaux domaines, l'évolution des filiations épistémologiques et ancrages disciplinaires et leurs incidences sur les problématiques abordées. Ce processus doit être saisi dans sa dynamique à la fois interne et externe au champ, notamment en regard de l'évolution des autres sciences sociales et des champs et savoirs professionnels liés à l'éducation, postulat d'autant plus nécessaire que les sciences de l'éducation sont pluridisciplinaires et répondent à une puissante demande sociale. Il s'agit donc également d'étudier le champ disciplinaire dans son inscription sociale au-delà de son insertion universitaire et scientifique, pour comprendre comment les avancées cognitives s'articulent aux pratiques socio-professionnelles et les transforment tout en étant réciproquement modifiées par elles.

Le point de vue de la disciplinarisation récuse toute référence à un état idéal à atteindre, s'inscrivant en rupture avec une définition élaborée en référence – en général idéalisante – à d'autres disciplines prises comme modèles de par leurs méthodes, leur supposée « homogénéité » ou le mode de capitalisation des connaissances. Il ne procède pas non plus à une définition et un classement *a priori* des disciplines et domaines à partir d'un découpage dans le monde réel. Au contraire, c'est par l'analyse concrète du processus en œuvre dans un champ disciplinaire donné qu'il s'agit d'appréhender une manière particulière de *connaître* le monde à un moment donné de l'histoire, selon des démarches et des découpages hautement spécialisés et nécessairement provisoires.

Ce point de vue focalise le regard sur le champ « sciences de l'éducation » tel qu'il existe réellement au cours du temps. Il décrit, analyse,

discute, interroge l'évolution des formes institutionnelles du champ disciplinaire, de ses ressources humaines et financières, de ses domaines de recherches privilégiés, propres ou partagés, de ses réseaux de recherche et associations, de ses capacités de formation et d'auto-reproduction. Cette entrée résolument sociale et institutionnelle signifie également que le champ des sciences de l'éducation est appréhendé comme le résultat d'une construction d'une multitude d'acteurs, dont il s'agit de cerner les ancrages professionnels ou académiques, les filiations disciplinaires, les références théoriques, les interlocuteurs privilégiés, les logiques d'action et d'intervention, les postulats pédagogiques et scientifiques. La manière dont ses représentants décrivent leurs recherches et postures scientifiques se traduit dans leurs discours sur le champ disciplinaire ; tout en reflétant l'image du champ dans le présent de leur énonciation, ces discours contribuent à définir le devenir des sciences de l'éducation.

Disciplinarisation et discipline

La disciplinarisation désigne donc la dynamique prise par l'organisation de la production systématique de connaissances dans notre société à travers l'entreprise « science ». Elle défend le postulat que cette production s'accomplit dans des formes et spécialisations disciplinaires. Comme le montre Stichweh (1984), la physique constitue le prototype et la première forme achevée d'une discipline dans le cadre universitaire. L'auteur montre que la constitution de cette discipline à la fin du 18^e siècle aboutit d'une part à une réelle professionnalisation de la recherche scientifique dans un domaine bien délimité et d'autre part à l'unité structurelle de deux fonctions sociales jusqu'alors séparées, la recherche et la formation supérieure, unité garantie précisément par la discipline scientifique. D'autres disciplines, par exemple la chimie (Bensaude-Vincent, 1994) et la médecine (Stichweh, 1987), émergent parallèlement et se déploient suivant une dynamique pour l'essentiel analogue de fonctionnement, même si elles prennent des formes par ailleurs spécifiques. Déjà timidement esquissées au 18^e siècle, les sciences humaines quant à elles s'instituent comme champs disciplinaires dans les dernières décennies du 19^e siècle (Le Dinh, 1997 ; Wagner, Wittrock & Whitley, 1991), en prenant, en point de mire, non pas un positivisme étroit érigé en idéal de scientificité, comme il est souvent affirmé, mais précisément le mode social de production de connaissances que constitue la discipline, impliquant la professionnalisation et spécialisation de la recherche scientifique et l'unité de la recherche et l'enseignement.

La grande variété des formes que prennent les disciplines en rend la définition précise difficile. King et Brownell (1966) affirment qu'une discipline se définit par « un réseau de communications, une tradition, un ensemble de valeurs et de croyances, un domaine, un mode d'enquête, une

structure conceptuelle » (cité par Becher, 1989, p. 20). Becher, pour sa part, estime que « les attitudes, activités et styles cognitifs d'un groupe de chercheurs, représentant une discipline particulière, sont étroitement liés aux caractéristiques et à la structure du domaine de connaissance dont s'occupent professionnellement de tels groupes » (p. 20), soulignant l'unité des deux systèmes, cognitif et social.⁴ Pour Stichweh (1984), une discipline est « une communauté de recherche et un réseau de communication de scientifiques et de savants, réseau réuni par des problématiques et des méthodes de recherche communes mais également par la naissance de mécanismes efficaces de communication disciplinaire » (p. 241). Tout en rappelant les dimensions nécessairement institutionnelles de toute discipline, Favre (1985) insiste sur le fait qu'une discipline résulte aussi de conventions, provisoires, entre acteurs intervenant à l'intérieur et à l'extérieur du champ :

1. l'existence d'une dénomination revendiquée en commun ; 2. l'accord sur le fait qu'une série d'objets d'études est du ressort plus spécifique de la discipline ; sur ces objets les chercheurs se voient reconnaître parfois un quasi-monopole, parfois une certaine propriété, parfois enfin la co-propriété ; 3. l'existence d'institutions d'enseignement et de recherches assurées de la durée et reçues comme légitimes ; 4. l'existence de supports propres de la diffusion et de la reproduction des résultats de la recherche (revues, manuels, colloques). (p. 4).

Autrement dit, une discipline suppose des lieux, instances, réseaux, supports, corps de professionnels spécialisés dans la production systématique de nouvelles connaissances par la recherche scientifique. La discipline est également l'institution qui transmet les connaissances élaborées, et forme, initie et socialise ainsi les professionnels œuvrant en son sein. Cette professionnalisation de la recherche permet l'élaboration et le renouvellement de concepts et modèles théoriques ainsi que de méthodes de recueil et d'analyse de données ; ce renouvellement est à l'origine du processus de différenciation, reconfiguration, réorganisation interne et externe de la discipline, processus qu'illustre à nos yeux particulièrement bien le concept précisément de disciplinarisation.

4. D'une certaine manière, ces propos rejoignent, sous des termes et avec une visée très différents, ceux de Bourdieu (1995) à propos de la science : « Toutes les propriétés qu'il [le champ scientifique] a en commun avec les autres champs y revêtent des *formes spécifiques* : par exemple, pour si acharnée que puisse y être la compétition, elle reste soumise sinon à des règles explicites, du moins à des régulations automatiques, comme celles qui résultent du *contrôle croisé entre les concurrents* et qui ont pour effet de convertir les intérêts sociaux tels que l'appétit de reconnaissance en « intérêts de connaissance », la *libido dominandi*, qui entre toujours pour une part dans la *libido sciendi*, en *libido scientifica*, amour pur de la vérité auquel la logique du champ, fonctionnant comme instance de censure et principe de sublimation, assigne ses objets légitimes et les voies légitimes pour les atteindre » (pp. 3-4).

LES RESSORTS CONSTITUTIFS DU PROCESSUS DE DISCIPLINARISATION DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Une double dynamique

L'analyse de la dynamique du processus de disciplinarisation se donne également pour objet de comprendre les ressorts à l'origine de l'émergence du champ disciplinaire puis de son développement. S'agissant des sciences de l'éducation, les recherches sur leur avènement à Genève (Hofstetter & Schneuwly), en Suisse (Criblez), en Allemagne (Friedrich ; Tenorth), en Europe et aux Etats-Unis (Depaepe, 1993 et ici même) et l'étude de leurs configurations dans divers pays européens (Drewek & Lüth, 1998) nous conduisent à penser que deux ressorts, étroitement liés, agissent sur le processus de disciplinarisation en sciences de l'éducation. Nous postulons que la prépondérance de ces deux ressorts résulte du fait que les sciences de l'éducation se sont construites à partir d'un ensemble de savoirs élaborés autour de champs professionnels préalablement constitués, soit dans un processus de « disciplinarisation secondaire », ainsi désigné par Stichweh (1987) pour souligner le fait que l'avènement du champ disciplinaire *suit* la constitution du champ professionnel.

1. Edifié à partir d'un ensemble de savoirs élaborés préalablement autour d'espaces professionnels divers, le champ des sciences de l'éducation se transforme en fonction de demandes sociales précises (d'ordre socio-professionnel, politico-administratif, économique...), qui le sollicitent pour élaborer des éléments de théorisation à partir des savoirs empiriques et résoudre des problèmes pratiques en vue de garantir une meilleure efficacité de l'action et des systèmes éducatifs. Si ces demandes sociales sont une condition de l'avènement des sciences de l'éducation, elles vont à leur tour conditionner le développement du champ disciplinaire en participant à son orientation, à la définition de domaines, problématiques, méthodes... Tout en répondant à ces demandes qui assurent la reconnaissance sociale du champ et de ses représentants, les sciences de l'éducation adoptent inversement une posture de suspension de l'action pour se déployer comme entreprise scientifique ayant pour dessein de construire un objet de connaissance relativement stable à explorer théoriquement et empiriquement par des méthodes collectivement élaborées et reconnues. Partant, le développement des sciences de l'éducation se produit sous le signe d'une tension, dynamique, entre d'une part réponse à de fortes demandes sociales du terrain et de la sphère politico-administrative et d'autre part construction d'une discipline scientifique pluridisciplinaire.
2. Nées en même temps que de nombreuses autres sciences sociales et humaines, notamment la sociologie, les sciences politiques, la psychologie

et la linguistique, les sciences de l'éducation, à l'origine constituées d'une juxtaposition d'objets et d'approches, ont progressivement conquis leur autonomie comme champ unifié académiquement, tout en conservant leur pluriel référentiel. En raison de cette pluridisciplinarité constitutive, les sciences de l'éducation se transforment aussi en fonction de l'évolution d'autres disciplines scientifiques, dont elles intègrent les apports tout en les renouvelant dans un flux de savoirs en interactions réciproques, permettant l'émergence de nouveaux domaines et disciplines propres aux sciences de l'éducation. Ce mouvement s'accomplit sous la forme d'une différenciation progressive d'avec les autres disciplines constituées, dans une logique parfois de fission, parfois de fusion (les deux pouvant éventuellement se combiner), voire d'extension (espaces non encore abordés par la recherche scientifique) (Becher, 1989). Le processus subtil et complexe de disciplinarisation tantôt revendique, tantôt récusé ses filiations et emprunts disciplinaires, comme en témoignent les rapports aussi bien de référence que de révérence aux disciplines sœurs, notamment à la philosophie, la psychologie et la sociologie.

Les deux ressorts constitutifs du processus de disciplinarisation des sciences de l'éducation leur impriment des formes d'existence et de développement particulières. Ils travaillent le champ dans son ensemble quant à son évolution institutionnelle, l'allocation des ressources, le choix des domaines à investir ou à laisser pour compte, voire à abandonner ; mais ils agissent également au niveau de chaque chercheur qui traite l'objet « éducation » – qu'il soit ou non inséré en sciences de l'éducation – en influant sur son rapport à l'objet de recherche et aux disciplines sœurs.

Nous soutenons pour notre part la thèse que ces deux ressorts, tout en étant à l'origine même de l'avènement et du développement du champ, engendrent des tensions qui constituent elles-mêmes l'une des raisons majeures de la fragilité des sciences de l'éducation, freinant son déploiement comme champ disciplinaire à part entière. Tout en agissant comme force dynamique, chacun des deux ressorts est, dans ses extrêmes, susceptible d'écueils menaçant de nier aussi bien le champ disciplinaire que les caractéristiques de son objet « l'éducation ». Présentés ici de façon schématique pour les besoins de la démonstration, ces écueils concernent tant le champ disciplinaire comme entité que chacun de ses acteurs.

Tensions et écueils

Le *premier ressort*, qui concerne la question du rapport aux savoirs professionnels ainsi qu'aux demandes sociales, renvoie à la problématique de l'articulation des sciences de l'éducation avec leur objet, l'éducation, et

avec les attentes d'ordre pédagogique qui sous-tendent l'action éducative. Il comporte des écueils dans ses deux extrémités : celui de la confusion avec l'objet et celui de sa négation. Le premier écueil consiste à apprécier la recherche à l'unique aune de ses incidences pratiques et de l'efficacité de son intervention pédagogique, au risque de confondre les sciences de l'éducation avec l'une de ses dimensions, la pédagogie. Il peut avoir pour conséquence de dénier sa légitimité à une appréhension scientifique des phénomènes éducatifs, au nom de leur irréductibilité, et donc à toute méthodologie de recherche procédant à un découpage de la réalité et à une reconstruction des phénomènes ainsi isolés comme objets de connaissance dans la complexité du réel. A l'autre pôle de ce même ressort, existe l'écueil de nier les spécificités des phénomènes éducatifs en faisant abstraction du processus de modélisation nécessaire à la construction de l'objet de connaissance et en confondant le modèle de la réalité avec celle-ci. Ce risque devient réel aussitôt que les connaissances, construites en quelque sorte en laboratoire, sont revendiquées pour définir, par application directe d'un modèle, l'efficacité d'une réforme ou les stratégies d'action dans une situation complexe d'action.

Cifali et Dominicé abordent cette double problématique en avançant la thèse qu'une démarche clinique, construisant des savoirs respectueux des spécificités de leur objet et en interaction étroite avec les praticiens, pourrait dépasser cette contradiction. C'est inversement en faveur d'une plus nette distinction entre les pratiques d'interventions et de recherche scientifique que se prononcent Bayer et Ducrey, ainsi que, à leur manière, Hameline et Schubauer-Leoni, toutes positions qui conduiraient à une plus claire distinction entre la pédagogie et les sciences de l'éducation. Certes, même ainsi allégées de leurs fonctions prescriptives, les sciences de l'éducation doivent se confronter à la question de leur légitimité sociale, estime Charlot, et toujours s'interroger sur leurs effets et les formes d'intelligibilité qu'elles produisent.

Le *deuxième ressort* concerne le rapport que les sciences de l'éducation (comme entité et au niveau des acteurs du champ) entretiennent avec les autres sciences sociales, renvoyant aux postures scientifiques et ancrages disciplinaires reconnus comme légitimes. Les deux écueils liés à ce ressort sont la négation du bien-fondé d'une approche disciplinaire et les emprunts révérenciels aux disciplines de référence. Dans le premier cas, c'est la légitimité, voire la possibilité même d'une approche spécialisée, centrée sur des dimensions limitées et traitées par des méthodes (au moins mentalement) reproductibles qui est niée, au nom des spécificités de l'objet « éducation » dont on met en évidence la globalité, la complexité et la singularité. La dénégaration des approches disciplinaires rejoint l'écueil de confusion avec l'objet puisque ce sont les caractéristiques de ce dernier qui définissent, dans ce cas, les gestes et postures légitimes d'une approche des

phénomènes éducatifs. A l'autre pôle de ce ressort, l'écueil symétrique consiste à confondre la référence aux autres disciplines avec la révérence, comme si seules les spécialisations disciplinaires « pures » – les sciences sœurs étant alors conçues comme mères – étaient autorisées à appréhender scientifiquement l'objet « éducation », celui-ci n'étant qu'un terrain d'application de modèles, théories et méthodes élaborés à d'autres fins.

Ce dernier écueil est explicitement discuté par plusieurs auteurs, qui, tout en plaçant pour une approche disciplinaire, soulignent les risques de réification des savoirs disciplinaires élaborés en dehors des sciences de l'éducation. Hanhart et Perez montrent que pendant longtemps l'économie a abordé l'éducation comme champ d'application d'hypothèses et de méthodes élaborées en dehors du contexte éducationnel. Bayer et Ducrey l'illustrent entre autres à travers l'exemple de certaines approches sociologiques qui analysent les processus d'enseignement en appliquant la théorie des classes sociales, sans théoriser le processus en tant que tel. Friedrich fait apparaître des liens de dépendance de la pédagogie par rapport à la psychologie qui se cherche précisément, durant les années 20, un terrain d'application pratique. Tandis que Depaepe rappelle l'intensité des enjeux sociaux et conflits disciplinaires autour de ce qui a constitué, dans les premières décennies de notre siècle, un véritable « marché de l'enfance ». En discutant pour sa part l'approche disciplinaire, Cifali souligne les méfaits de l'importation de concepts de la psychanalyse dans l'éducation et l'enseignement. Pour Criblez, Hofstetter et Schneuwly, Schubauer-Leoni ainsi que Tenorth, le risque de réduire l'éducation à un terrain d'application peut être sensiblement réduit si les sciences de l'éducation s'instituent pleinement comme champ disciplinaire « autonome », pour construire des savoirs spécialisés, eux-mêmes constamment renouvelés grâce aux interactions disciplinaires rendues possibles par la pluridisciplinarité constitutive des sciences de l'éducation.

Autrement dit, chacun de ces quatre écueils met en cause, à sa façon, la légitimité même des sciences de l'éducation comme champ disciplinaire, soit au nom des spécificités de leur objet qui ne souffre pas d'approche spécialisée et nie la légitimité de sa constitution en objet de connaissance – comme si les spécificités de l'objet dont elle s'occupe caractérisaient à l'identique le champ disciplinaire lui-même ; soit au nom de leur incapacité à construire des connaissances sur le modèle (réifié) d'autres sciences, notamment sociales. Partant, il devient difficile de construire des connaissances spécialisées, empiriques, transmissibles, sur l'objet « éducation », dans le cadre d'un champ disciplinaire clairement constitué et reconnu par ses interlocuteurs, aussi bien à l'intérieur qu'à l'extérieur de la sphère académique. Les deux extrêmes de chacun des ressorts engendrent ainsi des écueils qui apparaissent comme deux faces d'une même médaille.

Des champs disciplinaires à inscriptions sociales

Comme le suggèrent diverses études sociologiques et historiques (Becher, 1989 ; Stichweh, 1987 ; Voutat, Schorderet & Gottraux, 1997), les deux ressorts que nous venons de décrire semblent également constitutifs d'autres sciences de disciplinarisation secondaire, comme les sciences médicales et les sciences politiques, et paraissent également travailler d'autres sciences sociales (Le Dinh, 1997). Certes, la dynamique qu'ils impriment au processus de disciplinarisation diffère suivant les champs scientifiques, notamment en fonction des pressions sociales exercées par les champs professionnels correspondants, en fonction également de la nature des connaissances scientifiques escomptées et du statut des disciplines convoquées. Des recherches comparatives seraient bienvenues (à l'instar de celle conduite par Beillerot, en 1987) pour nous éclairer plus précisément sur les convergences et divergences entre ces champs.

Forts des investigations déjà menées sur l'histoire et le statut des sciences de l'éducation⁵, nous avançons toutefois l'idée que ces deux ressorts revêtent une acuité et des formes particulières en sciences de l'éducation. Et c'est pour cette raison que nous optons présentement pour le terme de « champ disciplinaire », plutôt que celui de « discipline », pour désigner les sciences de l'éducation. Certes, telles qu'elles existent aujourd'hui au niveau académique et compte tenu des définitions présentées plus haut, par exemple celles de Favre et Stichweh, qui récusent toute réification du concept de discipline et insistent sur le mouvement à l'œuvre au sein de chacune d'elle, définitions auxquelles nous souscrivons, les sciences de l'éducation existent indéniablement comme discipline. Mais si nous lui préférons pour l'instant champ disciplinaire, c'est pour souligner trois éléments : premièrement, les sciences de l'éducation sont en pleine transformation et le processus de disciplinarisation en cours est encore hésitant et incertain⁶ ; deuxièmement, elles fédèrent de nombreux domaines qui s'instituent eux-mêmes en disciplines ; troisièmement, les sciences de l'éducation

5. Outre les études déjà évoquées, nous pouvons citer les travaux de Baumert et Roeder (1994) pour l'Allemagne, de Plaisance et Vergnaud (1993) pour la France ou de Poggia, Grossenbacher et Vögeli (1993) pour la Suisse, travaux qui tous mettent en évidence les fortes pressions professionnelles et disciplinaires.

6. En effet, la dénomination du champ disciplinaire et la définition de ses objets d'études privilégiés continuent d'être l'objet de débats contradictoires, dont les enjeux ne sont d'ailleurs pas analogues suivant les contextes culturels et nationaux. Notons également que même des chercheurs insérés en sciences de l'éducation ne reconnaissent pas nécessairement les sciences de l'éducation comme un champ disciplinaire, ne s'affilient pas d'emblée à ses institutions et réseaux et ne publient que secondairement dans ses supports scientifiques ; et, lors des nominations, le corps académique préfère régulièrement, à compétences équivalentes, les chercheurs provenant d'autres disciplines aux chercheurs formés en sciences de l'éducation.

sont étroitement imbriquées avec les savoirs et champs professionnels préalablement constitués (premier ressort) et sont pluridisciplinaires, et, comme telles, interlocutrices de la plupart des autres sciences sociales, sollicitées comme disciplines tantôt contributives tantôt constitutives du champ (deuxième ressort). Soutenues par de puissantes demandes sociales et convoitées par d'autres disciplines, les sciences de l'éducation se situent donc à l'interface d'impératifs d'ordre professionnel et d'ordre scientifique.

LES SCIENCES DE L'ÉDUCATION : UN PARI ?

Si le développement des sciences de l'éducation dépend de leur capacité de s'ajuster sur les demandes sociales, politico-administratives, voire socio-économiques, leur capacité de répondre adéquatement à de telles demandes est néanmoins elle-même conditionnée par l'existence d'une recherche scientifique de qualité, qui ne soit pas uniquement subordonnée à des impératifs extérieurs d'efficacité. Et cette recherche scientifique ne peut exister et se développer de façon florissante que si les sciences de l'éducation s'instituent comme champ disciplinaire scientifique à part entière au sein de l'ensemble des sciences humaines et qu'elles sont reconnues comme tel par leurs interlocuteurs privilégiés, aussi bien à l'intérieur qu'à l'extérieur de la sphère scientifique et académique. La constitution des sciences de l'éducation comme champ disciplinaire n'exclut par ailleurs pas, bien au contraire, qu'à l'intérieur même des sciences de l'éducation se développent des domaines qui eux aussi se constituent comme disciplines, ainsi que le montre Schubauer-Leoni à propos de la didactique.

Tout en se déployant en toute indépendance, ces disciplines s'inscrivent dans une dynamique d'échanges réciproques qui les transforment mutuellement, du fait même qu'elles s'ancrent et se côtoient en sciences de l'éducation. Et c'est ce mouvement, évoqué dans le concept de circulation avancé par Charlot, qui précisément permet aux sciences de l'éducation de dépasser le stade de la juxtaposition d'agréats disparates, sans pour autant empêcher le développement relativement autonome des champs et domaines d'investigations différents qui les constituent. Pourrait-on dès lors considérer les sciences de l'éducation comme un laboratoire de l'émergence de nouveaux rapports entre les différentes disciplines en sciences humaines et considérer ce champ comme un prototype, comme le suggère Schurmans, dans lequel se lisent des développements plus généraux en œuvre ?

Nous aboutissons pour notre part à la conclusion que les sciences de l'éducation, à l'instar des autres disciplines, peuvent et doivent continuer à se développer comme une discipline scientifique à part entière. Ce mouvement est long ; il est laborieux et, pour une série de raisons auxquelles nous

avons fait allusion, il recèle des difficultés particulières en sciences de l'éducation. A moins d'abandonner l'exigence de scientificité contenue dans le nom même du champ disciplinaire, cette perspective nous semble être la voie à privilégier aujourd'hui. L'analyse de la situation institutionnelle actuelle des sciences de l'éducation aussi bien en Europe qu'en Amérique du Nord nous y engage d'ailleurs. En effet, le mouvement d'institutionnalisation entamé voici une quarantaine d'années s'inscrit maintenant dans une nouvelle dynamique, permettant au champ disciplinaire de consolider son assise : des institutions de recherche et de formation sont créées et d'autres transformées, de nouveaux cursus de formation sont proposés et leurs exigences scientifiques augmentées, notamment pour répondre aux fortes demandes sociales et politiques qui interpellent avec une puissance renouvelée le champ. La poussée qualificative favorisant les restructurations actuelles profondes de la formation des enseignants, par exemple, contribue à dynamiser le champ. De nouveaux objets, domaines et champs d'investigations se déploient, tandis que les méthodologies de recherche acquièrent une plus grande technicité et précision. On assiste également présentement à la densification des relations internationales, notamment grâce à l'extension des réseaux de chercheurs en sciences de l'éducation et à la multiplication des projets internationaux de recherche et des supports scientifiques.⁷ Ces évolutions offrent aujourd'hui aux sciences de l'éducation l'opportunité de former elles-mêmes une partie de leur relève, de se placer comme véritables interlocutrices scientifiques d'autres disciplines, ce d'autant que la nécessité de l'existence sociale et scientifique des sciences de l'éducation s'impose progressivement. Toutes composantes essentielles du processus de disciplinarisation.

Ce processus de disciplinarisation sera aussi celui que promeuvent les acteurs qui agissent dans le champ, suivant la manière dont ils gèrent les tensions travaillant le champ et dont ils se positionnent par rapport au champ disciplinaire et à ses interlocuteurs privilégiés. La disciplinarisation est en effet aussi le fruit de l'acteur collectif, comme le souligne Schurmans, tant il est vrai que toute discipline scientifique est également le résultat d'un projet collectif, plus ou moins consciemment construit, plus ou moins

7. La tradition anglo-saxonne qui, dès son origine, a fortement marqué l'évolution des sciences de l'éducation (Depaepe, 1993) va sans doute encore gagner en importance dans ce processus d'internationalisation, dynamisant la recherche en Europe continentale, mais au risque d'une perte de contributions essentielles de cette tradition scientifique. Des études systématiques, comparatives et historiques des concepts et modèles centraux des deux traditions, comme l'ont par exemple menées Gundem et Hopmann (1998) pour les domaines de curriculum vs. didactique, permettraient un enrichissement mutuel renforçant le champ disciplinaire dans son entièreté. Notons que de telles études permettraient également de tester la pertinence de l'analyse du champ disciplinaire ici présentée et de mesurer l'influence de chacune des traditions sur l'autre au cours de leur évolution, travail auquel contribuera un prochain numéro de la *Revue suisse des sciences de l'éducation*.

collectivement porté. Certes, la question de l'identité d'une discipline ne peut guère être résolue théoriquement ; elle se décide pratiquement, dans l'effort quotidien de recherche ; cette pratique de recherche peut néanmoins être guidée par une claire conscience des enjeux dans lesquels chacun est engagé, pour que chacun puisse se positionner en connaissance de cause et contribuer à relever le pari des sciences de l'éducation. C'est à cela que souhaite contribuer cet ouvrage collectif, premier numéro de la série « Raisons éducatives » éditée par la Section des sciences de l'éducation.

PRÉSENTATION DE L'OUVRAGE

Le pari des sciences de l'éducation est organisé en deux parties. Les contributions de la première analysent le champ disciplinaire des sciences de l'éducation comme entité dans une perspective historique et dans ses contextes nationaux et culturels ; celles de la deuxième constituent des sondes qui explorent le champ à partir de l'un ou l'autre des domaines ou disciplines constitutifs des sciences de l'éducation.

Histoire et état des lieux des « sciences de l'éducation »

La première partie est introduite par trois articles historiques centrés sur la période charnière de l'avènement des sciences de l'éducation comme champ disciplinaire, soit 1880-1940. *Marc Depaepe* brosse le très vaste panorama des sciences de l'éducation en Europe et aux Etats-Unis en décrivant l'évolution de certaines de leurs composantes essentielles comme la pédagogie expérimentale, la pédologie ou encore la psychologie de l'éducation. *Janette Friedrich* étudie plus particulièrement la manière dont interagissent les trois premières interlocutrices des sciences de l'éducation, à savoir la pédagogie, la psychologie et la philosophie. *Rita Hofstetter et Bernard Schneuwly*, quant à eux, procèdent à une analyse socio-historique détaillée de l'émergence du champ disciplinaire à Genève, où apparaît pour la première fois le nom français du champ : LES sciences de l'éducation.

Ces trois études se situent dans l'historiographie des sciences de l'éducation qui a pris récemment une ampleur certaine au niveau international en se distanciant peu à peu d'une histoire de la réalité éducative avec laquelle elle était souvent confondue. A ce propos précisément, ce qui surprend est le fait que l'histoire et plus généralement l'étude des sciences de l'éducation soit si peu développée. On privilégie l'histoire des pratiques, des méthodes et des institutions éducatives, et celles des idées et des discours pédagogiques ; à peine esquissée est celle de l'institutionnalisation académique de la discipline, des recherches expérimentales entreprises,

des approches et méthodes scientifiques employées dans ce dessein, des réseaux de chercheurs, des revues et colloques scientifiques mis sur pied. Et lorsque l'on s'aventure dans cette direction, c'est couramment pour apprécier les avancées de la recherche à l'unique aune de leurs apports à la pratique professionnelle. Autrement dit, l'histoire des sciences de l'éducation est souvent amalgamée avec l'histoire de la réalité éducative au lieu d'être celle de son objet, construit, problématisé. Ses figures emblématiques ne sont d'ailleurs guère des scientifiques, mais des praticiens, philosophes, pédagogues, voire décideurs, les premiers noms invoqués, les Ferry, Froebel, Pestalozzi, Rousseau, pour ne citer que les plus classiques.

Tout en les situant aussi historiquement, les trois contributions suivantes présentent un tableau de la situation actuelle et des perspectives de développement des sciences de l'éducation dans trois pays : l'Allemagne, la France et la Suisse. *Heinz-Elmar Tenorth* s'attache à étudier les vicissitudes de l'évolution de la *Erziehungswissenschaft*, depuis leur avènement, à la fin du siècle passé, jusqu'à nos jours, en cernant notamment les incidences du national-socialisme et de la scission du pays en deux entités distinctes ; la discipline, clairement reconnue comme telle au niveau académique, connaît une profonde mutation suite aux grands changements opérés dans le système scolaire et la formation des enseignants durant les années 60 : augmentation par dix des personnes et étudiants travaillant dans la discipline ; entrée massive de chercheurs ayant été formés dans d'autres disciplines ; inclusion de nombreux nouveaux domaines de recherche ; et pourtant continuation de la prépondérance du paradigme dit « *geisteswissenschaftlich* », fortement inspiré de Dilthey. Tout en se distanciant progressivement de la pédagogie, la discipline opère actuellement une délicate mutation vers une science distincte du champ de la profession. Comme l'affirme *Bernard Charlot* pour la France, les sciences de l'éducation ne se développent véritablement qu'à partir des années 60, sous forme d'une juxtaposition de disciplines diverses des sciences sociales abordant empiriquement l'objet « éducation » ; cette mise en relation de disciplines produit une synergie aboutissant à une circulation des concepts, objets et méthodes qui participent à la construction, voire à une certaine homogénéisation du champ. En Suisse finalement, le développement universitaire des sciences de l'éducation est étroitement lié à la formation des enseignants, comme le montre *Lucien Criblez* ; le champ reste cependant très faible dans l'académie, particulièrement en Suisse alémanique, et trouve sa véritable expansion plutôt dans les services de recherche cantonaux et régionaux, liés aux administrations politiques du système scolaire. Ces descriptions, complétées par des études d'éducation comparative menées ailleurs, comme celles de Tenorth, Horn et Kiener (1990) et Schriewer et Kiener (1993), permettent de prendre la mesure de l'extrême diversité des formes que prend le champ des sciences de l'éducation en fonction des contextes spécifiques de développement, tout en mettant en évidence

certaines lignes de forces et configurations communes, comme celles du rapport entretenu par le champ disciplinaire avec les champs professionnels et les disciplines sœurs.

Sondages au cœur du champ disciplinaire

La contribution de *Marie-Noëlle Schurmans* fonctionne comme transition entre les deux parties, dans la mesure où l'auteur analyse les sciences de l'éducation dans leur ensemble du point de vue de la sociologie transactionnelle ; interrogeant la fragilité identitaire des sciences de l'éducation, elle avance la thèse que les sciences de l'éducation, notamment du fait de leur pluridisciplinarité constitutive et de la nature de leur rationalité, spécifique tout autant que dissidente, pourraient être considérées comme prototype du rapport particulier que les sciences humaines-sociales entretiennent avec la construction d'une rationalité scientifique. *Daniel Hameline* s'attache, quant à lui, à cerner l'évolution de la pédagogie, en particulier dans son rapport aux autres sciences sociales et aux savoir-faire professionnels, dans leurs rivalités et renouvellement réciproques ; en tant qu'elle tente de conférer un dire à un faire, la pédagogie ne peut pas, selon lui, ne pas être doctrinale, mais s'institue comme littérature ; définie comme prescription et rhétorique, elle ne saurait ce faisant avoir de prétention scientifique.

Les cinq autres contributions de la deuxième partie abordent les sciences de l'éducation à partir des différents spécialisations et ancrages disciplinaires de leurs auteurs à l'intérieur du champ. *Edouard Bayer et François Ducrey* considèrent l'abandon de toute visée d'efficacité et de prescription, donc de toute visée pédagogique, comme condition pour la constitution d'une véritable science de l'enseignement à l'intérieur des sciences de l'éducation – ils rejoignent ainsi d'un point de vue différent les thèses de Hameline. Cette science vise à décrire et comprendre, à travers la définition d'une problématique autonome et en intégrant des apports de la psychologie et de la sociologique, « comment fonctionne » l'enseignement. Commentant et justifiant dans une perspective herméneutique le recours au récit autobiographique comme objet et méthodologie de recherche, *Pierre Dominicé* s'efforce de comprendre quelles sont les spécificités des savoirs construits en sciences de l'éducation ; il défend la thèse que la recherche en éducation des adultes gagne à bénéficier d'éclairages théoriques pluridisciplinaires et à s'inscrire dans une pratique d'intervention pour prendre sens dans le savoir explicite des acteurs engagés sur le terrain. S'inscrivant dans cette même mouvance, *Mireille Cifali* s'attache à dégager ce que la psychanalyse comme science et pratique thérapeutique, articulées à une clinique, apporte au champ éducatif. Elle avance l'idée que ces apports ont renouvelé la manière de penser la subjectivité du chercheur, son rapport à son objet, ses méthodes de construction et transmission de connaissances,

enrichissant symétriquement la manière dont les acteurs eux-mêmes construisent une intelligence de leurs actions. *Siegfried Hanhart et Soledad Perez* analysent les rapports différents que l'économie comme discipline instaure avec l'objet « éducation » selon que son approche de la réalité éducative est institutionnellement médiatisée ou non par l'insertion dans les sciences de l'éducation : ils illustrent ainsi la thèse de la circulation des savoirs et concepts, qui déterminent dans une large mesure les problématiques définies par les disciplines, et défendent la nécessité d'une intégration de l'économie de l'éducation dans le champ disciplinaire. *Maria Luisa Schubauer-Leoni* soutient la même thèse à propos de la didactique des mathématiques qu'elle situe comme une discipline à l'intérieur des sciences de l'éducation. L'auteur décrit comment cette nouvelle discipline s'est constituée à travers l'élaboration, par une communauté scientifique internationale, d'un corps de concepts très dense permettant de questionner l'objet « éducation » d'un nouveau point de vue : celui des savoirs mathématiques enseignés dans des systèmes didactiques. Elle montre ensuite comment l'insertion de la didactique des mathématiques en sciences de l'éducation a permis l'émergence de nouvelles problématiques, en lien étroit avec d'autres disciplines et domaines traitant de questions connexes liées à l'enseignement et à l'institution scolaire.

Durant l'élaboration de l'ouvrage, nous avons pu bénéficier du précieux soutien des membres de la rédaction de *Raisons éducatives*, aussi bien pour l'élaboration du concept de ce premier numéro que pour la relecture des manuscrits. La Journée d'études consacrée à la discussion des thèses des auteurs, financée par la Section des sciences de l'éducation, a sans doute contribué à augmenter la cohérence entre les différentes contributions. Les traducteurs, Nicole Rege Colet pour l'anglais et Jean-Pierre Rey pour l'allemand, ont accompli leur travail avec une rare précision et une parfaite ponctualité. La contribution de Greta Pelgrims-Ducrey finalement était décisive pour la mise au point formelle des manuscrits : non seulement elle a unifié l'ensemble des textes du point de vue des références bibliographiques, mais elle a encore, pour ce faire, procédé à une adaptation systématique des normes APA à la langue française (cette adaptation est disponible auprès du comité de rédaction de *Raisons éducatives*). Nous remercions chaleureusement ces personnes ainsi que les lecteurs du comité scientifique pour leurs apports décisifs à la construction de ce numéro. Notre reconnaissance s'adresse également aux auteurs de cet ouvrage, qui ont bien voulu tenter de relever avec nous le pari d'une réflexion – qui constitue déjà une forme d'engagement – sur les sciences de l'éducation.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Baby, A. (1994). La recherche en sciences de l'éducation au Québec. In M. Bernard (Ed.), *Pour les sciences de l'éducation : approches franco-québécoises* (pp. 67-85). Paris : Institut National de Recherche Pédagogique.
- Baumert, J. & Roeder, P. M. (1994). « Stille Revolution » : zur empirischen Lage der Erziehungswissenschaft. In H.-H. Krüger & T. Rauschenbach (Ed.), *Erziehungswissenschaft : die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche* (pp. 29-47). Weinheim : Juventa.
- Becher, T. (1989). *Academic tribes and territories. Intellectual enquiry and the cultures of disciplines*. Buckingham : Open University Press.
- Beillerot, J. (1987). Les sciences de l'éducation : histoire comparée avec les sciences politiques et la géographie. *Les Sciences de l'Education*, 5, 75-99.
- Bensaude-Vincent, B. (1994). La chimie : un statut toujours problématique dans la classification du savoir. *Revue de synthèse*, 115, 135-148.
- Bourdieu, P. (1995). La cause de la science : comment l'histoire sociale des sciences sociales peut servir le progrès de ces sciences. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 106-107, 2-10.
- Charlot, B. (1995). *Les sciences de l'éducation : un enjeu, un défi*. Paris : ESF.
- Depaepe, M. (1993). *Zum Wohl des Kindes ? Pädologie, pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik in Europa und den USA, 1890-1940*. Weinheim/Leuven : Deutscher Studien Verlag/Leuven University Press.
- Drewek, P. & Lüth, C. (Ed.). (1998). *Histoire des sciences de l'éducation*. Gent : CSHP.
- Favre, P. (1985). Histoire de la science politique. In M. Grawitz & J. Leca (Ed.), *Traité de science politique* (pp. 3-45). Paris : Presses Universitaires de France.
- Girard, A. (1994). Les sciences de l'éducation à la québécoise. In M. Bernard (Ed.), *Pour les sciences de l'éducation : approches francoquébécoises* (pp. 31-38). Paris : Institut national de recherche pédagogique.
- Gundem, B. B., & S. Hopmann (Ed.). (1998). *Didaktik and/or curriculum. An international dialogue*. Bern : Lang.
- Helm, L., Tenorth, H.-E., Horn, K.-P. & Keiner, E. (1990). Autonomie und Heteronomie : Erziehungswissenschaft im historischen Prozess. *Zeitschrift für Pädagogik*. 36, 29-49.
- King, A.R., & Brownell, J. (1966). *The curriculum and the disciplines of knowledge*. New York : Wiley.
- Le Dinh, D. (Éd.) (1997). *L'avènement des sciences sociales comme disciplines académiques, XIX^e-XX^e siècles* (Les Annuelles N° 8). Lausanne : Antipodes.
- Lessard, C. & Zay, D. (1994). La formation des enseignants. *Pour les sciences de l'éducation : approches francoquébécoises* (pp. 153-207). Paris : Institut National de Recherche Pédagogique.

- Macke, G. (1994). Disziplinäre Wende. Erziehungswissenschaft auf dem Wege zu Verselbständigung ihrer Teildisziplinen. In H.-H. Krüger & T. Rauschenbach (Ed.), *Erziehungswissenschaft : die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche* (pp. 49-68). München : Juventa.
- Plaisance, E. & Vergnaud, G. (1993). *Les sciences de l'éducation*. Paris : La Découverte.
- Poglia, E., Grossenbacher, S. & Vögeli, U. (1993). *Sciences de l'éducation – pädagogie : formation et recherche/Erziehungswissenschaften – Pädagogik : Ausbildung und Forschung*. Bern : Conseil suisse de la science/Schweizerischer Wissenschaftsrat.
- Rauschenbach, T. & Christ, B. (1994). Abbau, Wandel oder Expansion ? Zur disziplinären Entwicklung der Erziehungswissenschaft im Spiegel ihrer Stellenbesetzungen. In H.-H. Krüger & Th. Rauschenbach (Ed.), *Erziehungswissenschaft : die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche* (pp. 69-92). Weinheim : Juventa.
- Rey, R. (Ed.). (1994). La classification des sciences. *Revue de synthèse*, 115 (1/2).
- Schriewer, J. & Kiener, E. (1993). Kommunikationsnetze und Theoriegestalt : zur Binnenkonstitution der Erziehungswissenschaft in Frankreich und Deutschland. In J. Schriewer, E. Kiener & C. Charle (Ed.), *Sozialer Raum und akademische Kulturen* (pp. 277-341). Bern : Lang.
- Schriewer, J., Kiener, E. & Charle, C. (Ed.). (1993). *Sozialer Raum und akademische Kulturen*. Bern : Lang.
- Stichweh, R. (1984). *Zur Entstehung des modernen Systems wissenschaftlicher Disziplinen : Physik in Deutschland 1740-1890*. Frankfurt : Suhrkamp.
- Stichweh, R. (1987). Profession und Disziplinen. Formen der Differenzierung zweier Systeme beruflichen Handelns in modernen Gesellschaften. In K. Harney, D. Jütting & B. Koring (Ed.), *Professionalisierung der Erwachsenenbildung* (pp. 210-267). Bern : Lang.
- Stichweh, R. (1991). *Etudes sur la genèse du système scientifique moderne*. (F. Blaise, trad.). Lille : Presses Universitaires de Lille. (Original publié 1984)
- Vigarello, G. (1994). Discipline et sous-discipline en Sciences de l'éducation. In A. Jeannel, P. Clanché, & E. Debarbieux (Ed.), *25 ans de sciences de l'éducation* (pp. 77-88). Paris : Institut National de Recherche Pédagogique.
- Voutat, B., Schorderet, P.-A. & Gottraux, P. (1997). Mémoire disciplinaire et légitimation scientifique : la science politique en Suisse. *Les Annuelles*, 8, 15-46.
- Wagner, P., Wittrock, B. & Whitley, R. (Ed.). (1991). *Discourses on society : The shaping of the social science disciplines*. Dordrecht : Reidel.
- Zedler, P. & König, E. (Ed.). (1989). *Rekonstruktionen pädagogischer Wissenschaftsgeschichte : Fallstudien, Ansätze, Perspektiven*. Weinheim : Deutscher Studien Verlag.

**HISTOIRE ET ÉTAT
DES LIEUX
DES « SCIENCES
DE L'ÉDUCATION »**

La recherche expérimentale en éducation de 1890 à 1940 : les processus historiques sous-jacents au développement d'une discipline en Europe de l'Ouest et aux États-Unis¹

Marc Depaepe

Il nous semble qu'on peut soutenir la thèse que l'historiographie de l'éducation a été jusqu'à présent « aveuglée » par les préoccupations auto-justificatives des pédagogues, ce qui explique d'ailleurs pourquoi la relation entre la recherche pédagogique et le contexte social a longtemps été négligée et souvent mal comprise. Selon nous, ce constat s'applique non seulement à la période pour laquelle nous avons élaboré une étude d'histoire comparée sur les origines et le développement de la recherche dite « expérimentale » dans l'éducation occidentale (Depaepe, 1993), mais également à notre époque. Hormis quelques contributions récentes, principalement allemandes (p. ex., Drewek & Lüth, 1998 ; Dudek, 1990 ; Von Bühler, 1990) et américaines (p. ex., Popkewitz, 1997), la littérature disponible dans le domaine de l'histoire de la recherche expérimentale en éducation n'a guère évolué. Elle reste dominée par des « expérimentalistes » dont les interprétations du passé, mêmes si elles dépassent le simple exposé factuel, traduisent un excès d'optimisme, ont des allures d'hagiographie et de triomphalisme (p. ex., de Landsheere, 1986 ; Ingenkamp, 1990 ; Travers, 1983) et manquent du sens critique jugé nécessaire par des pionniers de l'approche de l'histoire des sciences comme Tenorth (1989) et Herrmann (1989). Il n'est donc guère étonnant que les expérimentalistes n'aient pas pu apprécier notre analyse « démystifiante » (Depaepe, 1997a) de la tradition empirique (Ingenkamp, 1995).

1. Article traduit de l'anglais par Nicole Rege Collet.

Déjà pour ces raisons, il ne semble pas superflu de reprendre ici l'essentiel des résultats de nos recherches d'antan (Depaepe, 1993), pour les présenter aux milieux francophones, où ils ne sont guère connus. Comme nous y invite le concept de ce premier numéro de la série « Raisons Educatives », notre analyse « multidimensionnelle » offre un exemple des « déterminations historiques, héritages culturels et épistémologiques, voire idéologiques ... qui traversent les tensions et débats actuels sur la légitimité des sciences de l'éducation » (Hofstetter & Schneuwly, 1998). De surcroît, notre étude se préoccupe de l'enchevêtrement interculturel du discours sur l'éducation, ce qui peut être intéressant car la comparaison internationale semble rester le point faible de beaucoup d'études récentes réalisées en histoire des sciences de l'éducation, qui peinent à dépasser le stade de la juxtaposition (Depaepe, 1998), alors qu'il est évident que l'influence des nouvelles théorisations de l'éducation a largement traversé les frontières nationales. Ainsi, au début du 20^e siècle, la préférence pour la recherche expérimentale n'était pas un phénomène isolé en Europe, puisque la nouvelle tendance connut des partisans également aux Etats-Unis, en Amérique Latine, au Japon et, dit-on, à travers l'ensemble du monde « civilisé » (Schuyten, 1913a). Dans ce contexte international, le rôle joué par l'Ecole de Genève et ses premiers promoteurs des sciences de l'éducation (Hameline, 1993 ; Hofstetter & Schneuwly, 1997 et ici même) ne peut pas être nié, ce qui forme évidemment un troisième argument pour insérer cet article dans ce volume.

Conscient des difficultés d'interprétation qui émanent des études interculturelles (Heinemann, 1987), nous avons centré notre recherche sur l'Europe de l'Ouest et les Etats-Unis. Cela tient non seulement à l'accessibilité des données (en néerlandais, français, anglais et allemand), mais aussi au fait que l'évolution observée en Europe de l'Ouest sert de référence pour le reste du monde (de Landsheere, 1986). En même temps, nous avons cherché à respecter les critères de la recherche contemporaine en histoire des sciences en pénétrant au plus profond de la réalité complexe du passé et, par conséquent, en construisant une interprétation avec plusieurs niveaux et strates. Partant, nous prendrons d'abord en considération l'histoire intellectuelle ou le climat intellectuel dans lequel la prédilection pour une recherche scientifique de type expérimental et analytique s'imposa.²

2. Les élans « empiriques » propres au 18^e siècle n'allèrent guère au-delà d'une pédagogie expérimentale pratique et, aux yeux de certains expérimentalistes, ont une connotation péjorative ; ce faisant, j'utilise le terme « expérimental » et plus particulièrement ceux d'« expérimental » et « analytique » afin de marquer la différence entre les soi-disant « expériences » et réformes pédagogiques et le mouvement de l'école nouvelle. Ce terme inclut aussi bien les recherches avec intervention de l'expérimentateur que les recherches corrélationnelles. Notre usage, conforme à l'utilisation qu'en font les « pédagogues expérimentalistes », implique l'intervention du chercheur, à savoir le contrôle de certaines variables.

Ensuite, nous explorerons comment le développement institutionnel, qui constitue bien entendu le matériel de base du climat intellectuel, prit forme. Troisièmement, nous analyserons le développement conceptuel de la recherche expérimentale en science et en sciences de l'éducation. Plus spécifiquement, nous chercherons à savoir si, au sein des divers concepts, problématiques, méthodes, problèmes explorés, etc., on peut cerner une identité disciplinaire, et comment les conceptions dominantes se sont succédées. Finalement, nous examinerons à quel point le développement conceptuel fut porté par des processus socio-historiques. En effet, la recherche expérimentale en éducation ne s'est pas déroulée dans un vide social ; elle avait une signification sociale tant pour ceux qui étaient étudiés que pour ceux qui les étudiaient.

Il va de soi que nos résultats dans ce domaine constituent une première étape de cette investigation, à poursuivre avec des analyses plus fines sur les relations entre société et science. Pour la période que nous examinons, tout comme pour les régions linguistiques que nous traitons, la société était loin d'être une entité précise, de sorte qu'une démarche de différenciation s'avère nécessaire. A la lumière de notre étude, qui cherche à retracer le développement de la démarche scientifique expérimentale et analytique dans l'enseignement occidental en général, sans tenir compte des délimitations spatiales, cette différenciation ne fut pas mise à l'œuvre dans un premier temps. De ce fait, des études complémentaires, avec une délimitation plus fine, restent à entreprendre.

LE CONTEXTE DE L'HISTOIRE INTELLECTUELLE

Une première entrée en matière révèle, selon nous, que l'intérêt grandissant pour les études expérimentales et analytiques en éducation peut être mis en relation avec quatre courants intellectuels propres au 19^e siècle.

Ce phénomène correspond, dans un premier temps, à une des nombreuses conséquences de la confiance illimitée qu'on témoignait alors à l'égard du positivisme. Au cours du siècle dernier, le paradigme des sciences naturelles se mua en un modèle de la pratique scientifique (Montealegre, 1959). La connaissance scientifique devait être recueillie de manière inductive et dans le cadre d'une recherche expérimentale. Pour ce faire, les statistiques représentaient un excellent instrument. Et l'on pouvait déduire le développement des diverses sciences à partir de l'étendue de leur quantification et de leur formalisation (Tenbruck, 1975).

Le deuxième élan vient de la théorie de l'évolution. Le darwinisme n'alimentait pas seulement la motivation à entreprendre une étude du développement de l'enfant (Sully, 1895), mais il défendait également l'idée que ce développement était principalement déterminé par des facteurs

héréditaires. Il en résulta l'éclosion d'une variété de sciences auxiliaires où la mesure était centrale : l'anthropométrie, la céphalométrie, le craniométrie, etc. (Gould, 1981). C'est dans le prolongement de la théorie de l'évolution que l'eugénique, qui étudiait scientifiquement comment améliorer la race humaine, émergea (Kevles, 1985 ; Lowe, 1982).

L'idée que les méthodes de recherche des sciences naturelles pouvaient être appliquées à l'étude de l'homme fut alors illustrée par la psychologie expérimentale. Cette nouvelle science constitue la troisième source d'inspiration – la plus concrète par ailleurs – qui contribua au développement de la pédagogie expérimentale au sens le plus large. Au début, la recherche portait sur les psychologies de base, mais plus tard la psychologie expérimentale entreprit également des études sur les processus plus élevés de la conscience (Robinson, 1976). L'intelligence était directement étudiée à l'aide de tests, contrairement aux approches précédentes adoptées par la craniométrie ou par la céphalométrie.

Historiquement, les tests sont nés d'un intérêt pédagogique pour les personnes handicapées (Bennack, 1990 ; Cohen, 1983), une problématique qui n'échappa pas non plus au regard de l'eugénique ou du mouvement hygiéniste. Le développement des méthodes de test accéléra considérablement le processus de « scientification » de la pédagogie curative. Des questions pratiques étaient à la base de la recherche en éducation, et le courant expérimental et analytique répondait précisément à la volonté, dont on trouve trace dans le discours éducatif du début du siècle, de renouveler les pratiques (Oelkers, 1989 ; Selleck, 1968). Quoi qu'il en soit, le désir de renouveler l'éducation et de promouvoir une professionnalisation des interventions éducatives – c'est le quatrième facteur d'influence – contribua à forger un climat où la recherche expérimentale pouvait s'implanter dans la (ou les) science(s) de l'éducation.

Il convient surtout de retenir que ces quatre composantes de l'histoire intellectuelle (le positivisme, le darwinisme, la psychologie expérimentale et les réformes éducatives) peuvent, d'une manière ou d'une autre, être mises en relation avec l'émergence du modèle de la société occidentale. Par exemple, la préférence déclarée pour le positivisme et pour la recherche neutre sans valeurs participait à la paix sociale, tandis que le principe darwinien de la « survie du plus fort » contribuait à la légitimation scientifique de la structure des classes sociales (Gould, 1981 ; Sutherland, 1984). La psychologie de l'intelligence et le recours aux tests alimentaient, de leurs côtés, la conception méritocratique du monde (Evans, 1981 ; Karier, 1972 ; Marks, 1981 ; Simon, 1974 ; Smith & Hamilton, 1980), et plusieurs réformes éducatives renforçaient la « normalisation » et la « discipline » dans les pratiques. Ce fut le cas, par exemple, de certaines écoles d'hygiène et de quelques projets de remédiation éducative (Dekker, 1985 ; Kost, 1983 ; Van Damme, Simon, Dekker & Kruithof, 1990). D'autres réformes plus

radicales, qui envisageaient également la refonte de la société, eurent moins de succès en apparence (De Vroede, 1979). Nous reviendrons plus loin sur ce point.

LE DÉVELOPPEMENT INSTITUTIONNEL

Sur le plan institutionnel, l'intérêt pour la recherche expérimentale et analytique dans le cadre de l'éducation des enfants se concrétisa par la constitution de nombreux laboratoires, instituts et associations, par la création d'une littérature spécialisée spécifique et par l'organisation de congrès nationaux et internationaux. Comme nous l'avons indiqué précédemment, les initiatives allant dans ce sens se signalèrent pratiquement dans l'ensemble de l'hémisphère nord.

On doit à Granville Stanley Hall, un psychologue formé en Europe qui réussit ensuite, aux Etats-Unis, à devenir le chef de file sans conteste du mouvement dit de l'étude de l'enfant (Ross, 1972), une nouvelle orientation dans le développement des dimensions expérimentales de l'éducation. L'étude de l'enfant commença, aux Etats-Unis, autour de 1880 et, en moins de 20 ans, gagna le soutien de milliers d'enseignants et de parents, principalement des femmes, qui formèrent de nombreux groupes régionaux d'études (Wiltse, 1896). Au moment de la Foire Internationale de Chicago en 1893, des contacts furent établis avec des femmes anglaises et écossaises qui exportèrent le mouvement des Etats-Unis vers la Grande-Bretagne. Ainsi, la British child study association fut fondée en 1898 et lança son journal, « The Paidologist », l'année suivante. A son tour, cette organisation fut le modèle de référence pour le Verein für Kinderpsychologie, qui fut formé à Leipzig en 1899 (Kallendorf, 1975). Grâce à des chercheurs comme William Preyer dont les travaux avaient, par ailleurs, servi de référence à Stanley Hall, l'intérêt pour l'étude de l'enfant existait en Allemagne depuis les années 1880 (Ament, 1906).

Au sein de la pédagogie, les Allemands comme Wilhelm August Lay et Ernst Meumann étaient, dès le départ, engagés dans la recherche expérimentale (Drese, 1947). Avant 1890, Lay mit au point des expériences didactiques pour les pratiques éducatives (Burger, 1918 ; Drese, 1956), tandis que Meumann traitait dès 1897 de l'étude systématique des questions d'éducation expérimentale dans plusieurs universités (Müller, 1942). Tous les deux fondèrent le « Zeitschrift für experimentelle Pädagogik », qui parut pour la première fois en 1905. En 1911, ce journal donna lieu à un équivalent anglais, « The Journal of Experimental Pedagogy » (Green, 1912, 1922) en partie parce qu'entre-temps l'écossais Robert R. Rusk avait importé les concepts de Meumann dans le monde anglophone (Rusk, 1910, 1912, 1919, 1932). De plus, outre Rusk, des chercheurs éminents comme Charles

E. Spearmann, Cyril L. Burt et William H. Winch publièrent également dans le périodique britannique (Burt, 1957 ; Hearnshaw, 1964 ; Schonell, 1947, 1948, 1949). Compte tenu de l'expansion de la pédagogie expérimentale en Allemagne, la contribution des nombreuses associations d'enseignants n'est pas négligeable. A Leipzig, Hambourg et ailleurs, d'importants instituts de recherche furent créés grâce au soutien des enseignants (Schuberius, 1990). En France, l'encouragement à la recherche expérimentale en éducation vint d'Alfred Binet qui, dans le contexte d'une Société libre pour l'étude psychologique de l'enfance, fondée en 1899, travaillait également avec des personnes disposant d'une expérience pratique (Avanzini, 1969).

En Belgique, où plusieurs courants d'investigation se retrouvaient dans ce qu'on appelait la pédologie, dont les bases furent jetées par l'Américain Oscar Chrisman en 1893 avec son doctorat accompli à Iena (Chrisman, 1896), c'était principalement Medard Schuyten et Josefa Ioteyko qui s'intéressaient à l'étude scientifique de l'enfant (De Vroede, 1977). Un laboratoire pédologique fut ouvert, en 1899, à Anvers, sous la direction de Schuyten, alors que les activités pédologiques à Bruxelles relevaient de l'initiative de personnes comme Ioteyko et Tobie Jonckheere, en collaboration avec de nombreuses Ecoles normales. Suivant l'exemple étranger, les enseignants du primaire et du secondaire fondèrent avec les scientifiques plusieurs associations scientifiques en Belgique. Le point culminant de la pédologie belge fut, sans doute, l'organisation, en 1911, d'un congrès international à Bruxelles (Depaepe, 1987a). Il en résulta, en 1912, une faculté internationale de pédologie qui ferma ses portes en 1914 à cause de la guerre (Depaepe, 1985). L'activité de l'Institut Jean-Jacques Rousseau à Genève, créé également en 1912, fut de plus longue durée et, dès le départ, chercha à enseigner la psychologie et la pédagogie expérimentale à un niveau universitaire (Bovet, 1932) sous l'impulsion d'Edouard Claparède (Trombetta, 1976). Des centres importants de recherche pédologique virent le jour, avant la Première Guerre mondiale, en Hongrie, Pologne et Russie (Fradkin, 1990 ; Komlosi, 1983 ; Szyk, 1911), mais également en Italie, en Espagne et au Portugal (D. Barnes, 1917 ; Ferreira Gomez, 1989 ; Perandones, 1987).

En Europe de l'Ouest, après 1918, le mouvement pour la recherche expérimentale en éducation connut un net ralentissement. La création de nouveaux instituts de recherche stagna et le terme de pédologie disparut progressivement du langage de la psychologie de l'éducation. Dans certains pays, comme les Pays-Bas, la « pédologie » acquit un sens particulier renvoyant au diagnostic et aux soins des enfants handicapés (De Wit, 1982). Suite à la Guerre Mondiale, on assista non seulement à la disparition des personnes clés, mais également à un développement de disciplines auxiliaires disposant de leur propre domaine d'étude plus clairement délimité. De plus, la recherche expérimentale dut tenir compte du renouveau de la

tradition philosophique de l'herméneutique. Un nouvel élan fut insufflé venant principalement de l'Allemagne (Benner, 1978), mais également, dans une moindre mesure, des Pays-Bas (Mulder, 1989). Liés à une vieille idée concernant l'optimalisation de la pratique à travers des démarches expérimentales, seuls subsistaient les dispositifs de recherche pour la pédagogie expérimentale qui se réduisaient à la didactique. Inspirés par le dispositif de l'américain William McCall (Thorndike, 1906), en Europe, le belge Raymond Buyse indiqua le chemin à suivre pour développer une telle didactique expérimentale (Bonboir, 1969 ; Buyse, 1935) qui, par ailleurs, pouvait fonctionner dans un contexte pédagogique normatif comme une discipline complémentaire avec des objectifs idéologiques, entre autres, catholiques. Ce fut le cas non seulement à Louvain, où Buyse enseigna dès 1923, mais également en Suisse où un professeur de l'Université catholique de Fribourg, à la veille de la Seconde Guerre mondiale, déclara explicitement que l'éducation expérimentale et l'éducation catholique ne devaient plus se considérer comme des opposants (Barbey, 1940).

Etant donné que la recherche didactique expérimentale de l'entre-deux-guerres portait exclusivement sur la question de savoir comment des objectifs prédéfinis pouvaient être atteints efficacement, cette recherche dépouilla de plus en plus le terrain de la psychologie expérimentale, qui avait connu un essor foudroyant aux Etats-Unis. Emportée par Edward Lee Thorndike, qui avait réussi à faire appliquer sa théorie de la psychologie générale de l'apprentissage aux problèmes de l'éducation (Joncich, 1968), la recherche expérimentale en éducation se développa considérablement aux Etats-Unis (Travers, 1983). En fait, les psychologues comme Thorndike critiquèrent avec leur regard de « professionnel » les méthodes totalement amateurs de l'étude de l'enfant qui avaient su attirer tant d'éducateurs (Depaepe, 1988). Dans le « Vieux Monde », cependant, les théories psychologiques linéaires basées sur la relation S(timulus)-R(éponse) provoquèrent moins de remous. De manière générale, la psychologie pédagogique connut un contenu différent et plus étendu, en partie à cause de la montée de la théorie gestaltiste (Dudek, 1990 ; Kallendorf, 1975). L'exemple le plus frappant réside dans le nazisme qui, en raison de ses préjugés racistes et de ses typologies, réduisit la psychologie pédagogique et la « recherche sur la jeunesse » à une simple approche eugénique de type biologique (Laux, 1990 ; Menrath, 1978).³

3. Le rapport entre la psychopédagogie avant et après la prise du pouvoir des nazis est actuellement discuté à de nombreux endroits en Allemagne. Continuité ou discontinuité ? La position nazie était partiellement induite par l'approche gestaltiste des années 20 et 30 qui était unilatéralement biologique et holistique, voire totalitaire. La pédagogie nazie constituait néanmoins plutôt une rupture avec la tradition pédagogique allemande qu'une continuation légitime. Il ne faut en effet pas oublier que les chercheurs national-socialistes critiquaient dans une très large mesure les traditions scientifiques de la période de Weimar et lui tournaient le dos. En plus, leur nombre, même s'il ne faut pas le sous-estimer, était somme toute assez

En guise de conclusion, nous nous associons à de Landsheere pour dire que, pour la période de l'entre-deux-guerres, on observe un développement à deux vitesses de la recherche expérimentale et analytique dans les sciences de l'éducation : les Etats-Unis devinrent les chefs de file indiscutables du domaine et augmentèrent sans cesse leur emprise sur l'Europe de l'Ouest (de Landsheere, 1986). Cependant, selon nous, de Landsheere ne prête pas suffisamment attention aux « échanges paradigmatiques »⁴ qui eurent lieu au niveau conceptuel pendant cette période. La recherche expérimentale en éducation, née dans le contexte méthodologique très instable de l'étude de l'enfant, non seulement fut critiquée aux Etats-Unis, mais connu également, sur le continent européen, une transformation en faveur de la pédologie considérée comme plus sophistiquée. Ce mouvement suscita une réaction puisque l'idéal de Chrisman de fonder une seule et unique science de l'enfant semblait très difficile à atteindre. La génération des chercheurs de l'après-guerre trouva refuge dans une pédagogie expérimentale autonome qui prétendait recourir uniquement à la recherche, considérée comme étant non soumise aux valeurs. De là naquit une autre direction qui avait déjà été adoptée en Allemagne par Meumann, avant 1914. Cependant, cette dernière provoqua également une opposition en particulier de la part des psychologues. En effet, ceux-ci mettaient en doute l'existence de dispositifs expérimentaux adéquats à la recherche pédagogique et qui, de surcroît, resteraient indépendants des démarches adoptées en psychologie de l'éducation. Certains faits leur donnèrent raison. Dès 1911, le journal de Meumann, « *Zeitschrift für experimentelle Pädagogik* », dut fusionner avec celui de Kemsies, « *Zeitschrift für pädagogische Psychologie* » (Kallendorf, 1975). Dix ans plus tard, le terme de « pédagogie expérimentale » disparut du sous-titre du « *Journal of Educational Psychology* »⁵, qui continuait à dominer le domaine de la recherche en éducation aux Etats-Unis ; et, en 1922, le journal anglais, « *The Journal of Experimental Pedagogy* », cessa d'exister, après quoi son successeur, « *The Forum of Education* », fut définitivement intégré, en 1933, dans le « *British Journal of Educational Psychology* ». Apparemment, en Grande-Bretagne, l'intention

limité. Aux défenseurs actifs du régime (Krieck et autres) s'ajoutait une longue liste de suiveurs, mais il y avait aussi un grand groupe de personnes indifférentes et un certain nombre d'opposants et de victimes du nazisme dont certains (comme les psychologues gestaltistes les plus renommés) ont émigrés aux Etats-Unis (pour plus de détails Depaepe, 1997b).

4. Le concept de paradigme est entendu au sens donné par Thomas S. Kuhn comme un ensemble de lois, de théories et d'applications qui appartiennent au noyau du consensus qui existe au sein d'un groupe spécifique de chercheurs quant aux concepts de base à utiliser, aux problèmes à traiter et à la manière dont on peut résoudre ces problèmes.

5. Le titre complet était « *The Journal of Educational Psychology, including experimental pedagogy, child psychology and hygiene, and educational statistics* ». En 1912 le titre changea pour devenir : « *The Journal of Educational Psychology. Devoted primarily to the Scientific Study of Problems of Learning and Teaching* ».

était d'établir des liens avec les Etats-Unis où certaines étapes paradigmatiques avaient été contournées ou, du moins, sommairement survolées.

Il est évident que les quatre paradigmes que nous avons distingués (l'étude de l'enfant, la pédologie, la pédagogie expérimentale et la psychologie de l'éducation) se sont chevauchés et ne se sont pas développés de la même manière partout. La dynamique interne de leur déploiement est clarifiée plus loin à partir de nos analyses des concepts des chercheurs les plus expérimentés dans le domaine de l'histoire du secteur expérimental de la pédagogie.

DÉVELOPPEMENT CONCEPTUEL

En règle générale, aux Etats-Unis et en Grande-Bretagne, l'étude de l'enfant était définie comme l'étude scientifique du développement de l'enfant utilisant les méthodes de la science moderne, en particulier l'observation (Drummond, 1903 ; O'Shea, 1898). Plus précisément cette observation impliquait deux aspects : l'étude de l'enfant devait porter sur la croissance de l'homme depuis sa naissance et mettre en évidence les implications pédagogiques (Burnham, 1892 ; Scripture, 1895).

Il est évident que ce premier aspect – l'étude du développement de l'enfant – était étroitement lié au darwinisme. Stanley Hall lui-même soulignait l'importance de l'étude de l'enfant afin d'élaborer une meilleure connaissance des principes de l'évolution (Hall, 1899). Le cadre théorique de l'époque – la soi-disant loi biogénétique ou parfois appelée aussi loi de recapitulation – joua un rôle considérable. En se basant sur les travaux du zoologiste allemand Ernst Haeckel, pour lequel l'ontogenèse est une répétition de la phylogenèse, Stanley Hall déclara très ouvertement en 1896 : « l'enfant répète l'histoire de la race ; il s'agit là de la grande loi biologique ». Du point de vue de l'étude de l'enfant, il en résulta principalement la mise en évidence des « lois » du développement de l'enfant. Même si, dans cette perspective, on eut fréquemment recourt aux progrès de la psychologie et de la physiologie, il n'en demeurerait pas moins que l'étude de l'enfant, en raison de ses finalités éducatives – le second aspect – devait, en principe, se distinguer d'autres formes de psychologie de l'enfant ou du développement (Bradbury, 1937).

Les finalités pédagogiques de l'étude de l'enfant représentaient cependant une continuité par rapport aux finalités scientifiques ; grâce à la connaissance des processus développementaux de l'enfant, les promoteurs de l'étude expérimentale espéraient améliorer indirectement l'éducation. En formant les enseignants, ils créeraient des attitudes plus adéquates à l'égard des enfants et l'enseignement serait adapté aux besoins de chacun (Krohn, 1895 ; Laylander, 1897 ; Saylor, 1900 ; REM, 1919). Grâce à l'étude de

l'enfant, l'école de demain appartiendrait à l'enfant de demain et serait une école où l'enfant pourrait se développer activement et en toute liberté (Halleck, 1898).

Pour que la rationalisation de l'éducation basée sur l'étude de l'enfant soit efficace, l'école devait étroitement collaborer avec l'Eglise et la famille. La mission scientifique et pédagogique de l'étude de l'enfant s'inscrivait donc dans un contexte social et religieux plus large. Selon les termes de Francis W. Parker⁶ (1895), « l'école idéale de l'avenir, basée sur l'étude de l'enfant, représente la communauté idéale, un embryon de la démocratie ». Cet optimisme pédagogique relevait, en définitive, d'une orientation religieuse, du moins aux Etats-Unis. Stanley Hall, pour qui toute la psychologie revêtait une signification d'ordre moral en tant que nouvelle base du christianisme, concevait l'étude de l'enfant comme l'instrument idoine du progrès moral.

A titre d'illustration de cette naïveté qui alimentait la recherche, on trouve, le plus souvent, une approche romantique et naturaliste de l'enfant, à laquelle s'ajoutaient des dimensions religieuses. On accordait une vénération presque surnaturelle à l'enfant, « l'objet le plus digne de respect, d'amour et de sacrifice » (Wiltse, 1896), « l'être le plus complexe et le plus surprenant de l'univers » (Wilson, 1899), « la plus belle fleur de l'existence humaine » (Groszmann, 1900). En 1895, James Sully écrivait : « pour nous, aujourd'hui, qui avons appris à aller aux sources de la nature, l'enfant a acquis une place de choix dans un monde la beauté ». En étudiant ce morceau de nature intacte, Sully pensait, comme la plupart de ses collègues américains, qu'il serait possible de stimuler une forme de renouveau spirituel. Selon Stanley Hall, la contribution la plus importante de l'étude de l'enfant consistait précisément en cela : « comme les Evangiles, elle fait du vieux du nouveau » (Ross, 1972).

La psychologie de l'Europe de l'Ouest cherchait à se débarrasser, autant que possible, de ces tendances romantiques, religieuses, naturalistes et sentimentales. Inspirés par le modèle prestigieux des sciences de la nature, des pédologues comme Schuyten et Ioteyko, en Belgique, et Eugène Blum (1899) et Georges Persigout (1908), en France⁷, cherchèrent, à partir d'une *tabula rasa*, à construire la connaissance de l'enfant de manière progressive et systématique, en d'autres termes, par une démarche inductive (Depaepe, 1990). Grâce à une série d'observations, de mesures et d'expériences psychologiques utilisant des esthésiomètres, des dynamomètres et des ergographes, ils s'attachèrent à mettre en lumière des éléments fragmentaires de connaissance. Il s'agissait ensuite d'établir des relations entre ces éléments,

6. Maître principal de l'Ecole normale du Comté de Cook, Chicago, Illinois.

7. Blum était un enseignant du secondaire à Nîmes et à Paris ; Persigout était un enseignant du primaire à Teste de Buch et Talence, près de Bordeaux.

puis, compte tenu de ces relations, de formuler des hypothèses vérifiables expérimentalement et de dégager les lois, les théories et les cadres objectifs et généraux qui expliquent le développement et le comportement de l'enfant.

Ils considéraient que la pédologie était expérimentale et, à l'instar de Chrisman, qu'elle constituait une science complète de l'enfant : elle était expérimentale parce que les méthodes de recherche des sciences de la nature étaient élevées au rang de normes absolues (Schuyten, 1901) ; elle était complète parce qu'on cherchait à étudier l'enfant du point de vue de toutes ses dimensions – biologiques, psychologiques, sociales (Persigout, 1908) – et parce qu'on s'intéressait autant à l'enfant « normal » qu'à l'enfant « anormal » (Ioteyko, 1908 ; Schuyten, 1911). Les « pédotechniques appliquées » (Blanco y Sanchez, 1920 ; Smelton, 1910) consistaient, cependant, en un complément nécessaire à la pédologie « pure ». En effet, selon l'esprit positiviste, la science et la technologie étaient inséparables (Depaepe, 1985). En utilisant les applications pédotechniques de la connaissance pédologique, on espérait augmenter la rationalité de la société et ainsi l'améliorer : l'éducation des enfants deviendrait plus efficace (Jonckheere, 1913) ; la mortalité infantile baisserait (Querton, 1912) ; les pratiques éducatives seraient optimisées (De Neve, 1910) ; on préviendrait les maladies scolaires (Nyns, 1910) ; on améliorerait la prise en charge des enfants handicapés et délinquants dans des institutions spécialisées ou des centres de réhabilitation afin qu'ils deviennent des citoyens utiles (JGS, 1908 ; Vervaeck, 1914) ; la formation et la sélection professionnelle feraient en sorte que chacun obtienne l'emploi le plus adapté, etc. (Ioteyko, 1912a).

En bref, pour le paradigme pédologique, le rêve positiviste se déployait dans toute sa grandeur. Les méthodes de recherche quantitatives étaient idéalisées et on accordait un pouvoir quasi magique au langage des nombres. La recherche expérimentale était inconditionnellement considérée comme supérieure. Son objectivité n'était pas mise en doute, pas plus que la validité universelle de la connaissance positive à laquelle les pédologues semblaient lier le destin de l'homme. Selon Schuyten (1903), on avait « découvert » que toute expression de la vie intellectuelle pouvait être mesurée et formalisée en données numériques. Ioteyko fit un pas de plus en arguant que la détection des relations mathématiques était le plus beau résultat dont pouvait se vanter la science, non seulement parce que les nombres s'opposaient à tout dogmatisme, mais également parce qu'un seul nombre avait plus de valeur que toute une bibliothèque d'hypothèses (Ioteyko, 1906, 1910, 1912b) ! Aux yeux des expérimentalistes, les scientifiques étaient sur le terrain du progrès social et ils contribuaient à augmenter le bien-être, les bénéfices et le bonheur de l'humanité (Otlet, 1914).

Malgré ses envolées rhétoriques, le paradigme pédologique s'effondra comme un soufflé après la Première Guerre mondiale. L'objectif intellectuel

d'une seule et unique science de l'enfant ne fut jamais atteint. À l'exception de la recherche qui portait sur l'enfant, il y avait peu d'unité dans la pédologie qui voulait dicter sa loi à la psychologie et à la pédagogie, de même qu'elle entendait intervenir dans les écoles d'hygiène et en histoire, en anthropologie et en sociologie de l'enfant (Schuyten, 1911). La méthode de recherche pédologique, qui devait constituer la force centripète de cette nouvelle science, ne fut jamais mise au point. La recherche pédologique, en quête de sa scientificité sur la base de la méthodologie de l'étude de l'enfant (E. Barnes, 1899), fut contrainte de recourir aux méthodes et aux techniques admises de la physiologie, de la psychologie, de l'anthropométrie, etc. (Ioteyko, 1909).

Il est dès lors facile de comprendre que l'influence de la pédologie sur le développement des sciences pédagogiques fut plutôt indirecte. Le paradigme de la pédologie constituait une tentative de coordonner les études diverses entreprises sur l'enfant dans d'autres disciplines afin de les intégrer au sein d'un modèle positiviste de la science. Mais, tel une bulle de savon, il finit par éclater en une myriade de sous-disciplines ; pourtant la pédologie continuait à entretenir le désir d'une approche scientifique et d'une orientation pratique également pour ces disciplines auxiliaires d'origines plus récentes.

Comme indiqué plus haut, la pédagogie expérimentale, qu'on confondait souvent avec la pédologie (Van Biervliet, 1912), mit en évidence ses étroites relations avec la pédologie. Néanmoins, la différence de nom suppose tout de même que, dès le départ, la pédagogie expérimentale avait d'autres visées que la pédologie. Alors que pour l'étude de l'enfance et la pédologie la notion du développement et/ou de croissance était centrale, la pédagogie fut longtemps décrite comme la science de l'éducation des enfants, qui, par tradition, supposait des relations interpersonnelles et intentionnelles (Spiecker, 1982). Cependant, la croissance, tout comme le développement, étaient considérés comme des processus immanents et internes sur lesquels les éducateurs pouvaient à peine intervenir hormis en offrant un environnement favorable. De plus, la recherche expérimentale en éducation, au sens limité, à l'inverse de la pédologie, ne s'intéressait pas directement à l'ensemble du processus éducatif de l'enfant, mais se focalisait principalement sur l'optimisation de l'éducation dans sa forme institutionnelle et intentionnelle.

De toute façon, les éducateurs expérimentaux adoptaient une attitude plus modeste que celle des pédologues, à l'exception de Lay, qui continuait à se fier à l'intégrisme et au langage fleuri de la pédologie (Lay, 1908). L'argument selon lequel la démarche expérimentale n'offrait qu'une seule approche de la pédagogie, en même temps qu'elle ne couvrait qu'un domaine de la réalité éducative, ouvrit la voie à d'autres démarches en pédagogie, entre autres les approches philosophiques et normatives. La distinction

entre les moyens et les finalités, qui était à l'ordre du jour depuis Kant (Masschelein, 1991), permit à l'approche expérimentale de s'intégrer dans des systèmes idéologiques qui, par leurs critiques, avaient mis un frein au développement du positivisme (Laberthonnière, 1905). Le meilleur exemple de cela réside dans le fait que la pédagogie expérimentale fut défendue par le catholique Raymond Buyse dont les concepts eurent de la résonance au Portugal, en Italie, en Suisse, en France et en Amérique Latine (Gille, 1975 ; Mialaret, 1974).

Selon Buyse, mais également selon la plupart de ses prédécesseurs – Binet (1911) en France, Meumann (1907) en Allemagne, Claparède (1905) en Suisse et Winch (1927) en Angleterre – la pédagogie expérimentale s'intéressait uniquement aux aspects neutres et techniques de l'éducation des enfants et, plus particulièrement, aux aspects neutres et techniques de l'enseignement. La pédagogie expérimentale, à propos de laquelle Meumann (1901) lui-même disait que son objectivité constituait les racines et les fondements de la pédagogie, fut donc réduite aux didactiques expérimentales et plus particulièrement à l'étude des processus d'apprentissage, des méthodes d'enseignement et des moyens d'enseignement. Ce faisant, un nouveau domaine relativement autonome fut délimité, auquel pouvaient aspirer des éducateurs formés à l'université, qui, le plus souvent, avaient été autrefois des enseignants. Ce fut néanmoins une victoire à la Pyrrhus puisque, plus que jamais, la pédagogie expérimentale resta dépendante, sur le plan méthodologique, des progrès de la psychologie.

Compte tenu de ce qui fut accompli aux Etats-Unis par Thorndike et ses disciples, la méthode des « tests », dont les bases avaient été posées par Binet lui-même⁸ (Avanzini, 1969), se transforma en une carte de visite pour la pédagogie expérimentale européenne. Armés d'instruments statistiques très élaborés, les psychologues scolaires, à l'instar de Cyril L. Burt, visitèrent les classes d'écoles et tentèrent, par des expériences et des mesures, de vérifier le progrès des élèves et de fournir des réponses définitives à plusieurs problèmes pratiques (Burt, 1957). La recherche comparée portant sur les méthodes et utilisant des classes parallèles devint le modèle de la pédagogie et des didactiques expérimentales modernes (Buyse, 1935 ; Crawford, 1928 ; McCall, 1923 ; Monroe, 1938). La nouveauté résidait dans le fait qu'une attention particulière était accordée aux dispositifs expérimentaux de contrôle qui se servaient des techniques des groupes contrôles (Sharp & Bray, 1980 ; Wolf, 1973), une innovation qui remonte à Binet et Winch (Monroe, 1928 ; Monroe & Engelhart, 1930 ; Van Trotsenburg, 1972).

En dépit de cette méthodologie pointue, la pédagogie expérimentale, tout comme l'étude de l'enfant et la pédologie, ne réussit pas à réaliser ses

8. Binet plaide pour une forme de « géométrie des élèves » comme pédagogie expérimentale.

ambitions. Comparée à la physique ou à la chimie, qui offraient un fort degré de corroboration, il y avait peu de vérification et de réplication possible des résultats de la recherche en éducation. Walter Scott Monroe, directeur de l'Office de la recherche en éducation de l'Université d'Illinois, interpréta cela comme une indication irréfutable du faible statut scientifique des sciences de l'éducation des années 1930 (Monroe & Engelhart, 1936). En cherchant à s'accrocher de manière naïve à la supériorité des procédures quantitatives de recherche, les expérimentalistes ne réussirent pas à identifier la complexité des processus pédagogiques et didactiques (Rugg, 1935), d'autant plus qu'il est difficile d'y isoler des facteurs mesurables ou des variables simples.

Il est également important de signaler que le modèle de Thorndike fut soumis à critique aux Etats-Unis par la psychologie de l'éducation. Les postulats de base du positivisme auxquels Thorndike (1918) croyait furent remis en question en même temps qu'on critiqua la démarche d'extrapolation directe qui faisait de la psychologie de l'éducation une application de la psychologie générale (Ausubel & Robinson, 1969).⁹ Sur un ton très ironique, Valentine, de l'Université d'Etat de San Francisco déclara :

Le psychologue de l'éducation n'est plus considéré comme un *deus ex machina* comme autrefois. Ce rôle surfait, semble-t-il, s'est effondré avec les unités S-R et a disparu dans un flou organiciste [...] les modèles complets n'existent plus. Les choses sont laissées au hasard. La psychologie de l'éducation n'existe pas (Valentine, 1932).

Il est évident que ces propos ont été écrits sous l'influence grandissante de la psychologie gestaltiste.

La prédilection pour une recherche d'ordre philosophique comme complément à la pédagogie était plus prononcée en Allemagne qu'aux Etats-Unis (Fischer, 1917). A la fin des années 1920, cette discipline avait évolué vers une science historico-culturelle et philosophico-culturelle sous l'influence des courants de la *gestalt*, de la psychanalyse, des perspectives personnalistes et du désir de promouvoir l'interprétation et l'évaluation au cours de la démonstration scientifique (Kiessling, 1929). Après le changement de gouvernement en 1933, la psychologie pédagogique allemande prit des aspects totalement normatifs de telle sorte qu'elle perdit son identité en faveur d'une *Völkerpsychologie* générale allemande (Hische, 1939).

9. Cette critique se développa seulement après la Seconde Guerre mondiale.

LA SIGNIFICATION SOCIALE DE LA RECHERCHE

Le fait que la psychologie pédagogique en Allemagne se détériora pour devenir de la propagande en faveur du national-socialisme indique, une fois de plus, que le développement de la recherche expérimentale dans les sciences pédagogiques doit être analysé à partir du contexte social. Compte tenu de l'importance des facteurs externes dans l'explication de l'histoire des sciences, nous allons discuter, tour à tour et en guise d'évaluation finale, de la signification pratique, professionnelle et sociale de la recherche que nous avons décrite.

L'intérêt pour la recherche expérimentale, dans la période qui précède la Seconde Guerre mondiale, a-t-il fourni des réponses concrètes pour l'éducation de l'enfant et pour l'enseignement ? Probablement non, ou du moins très peu. Une des constantes qui émergent des divers contenus paradigmatiques réside dans le décalage entre les attentes et les possibilités, entre les intentions et les résultats. En effet, les données obtenues n'étaient jamais en relation avec les attentes nourries. L'étude de l'enfant, la pédologie et, dans certains cas, la pédagogie expérimentale n'ont guère fait plus que récolter des données et des faits isolés, très divergents, de peu d'utilité et souvent très contradictoires entre eux (Van Hoof, 1926). L'idéal d'une éducation toujours plus performante (Bovet, 1918) n'a-t-il pas plutôt cédé le pas à l'idée d'une société gérée de manière rationnelle (et de fait plus contrôlable) aux dépens d'un intérêt réel pour l'enfance ? Le courant scientifique et expérimental était-il capable de modeler une école idéale, indépendante de la réalité sociale qui aboutit à l'institutionnalisation du modèle occidental de la société ? (Schuyten, 1913b).

Il nous semble que la divergence entre, d'une part, les « expériences » créatives de la réforme éducative, rejetées par Buyse comme une « pédagogie expérimentée » (Lay, 1907) et, d'autre part, la pédagogie expérimentale au sens limité, est très importante dans le déclin progressif du pouvoir pédagogique et social de l'orientation expérimentale. Un exemple permet d'illustrer cet argument. Une revendication du mouvement de l'Ecole nouvelle visait non seulement l'individualisation et la différenciation de l'éducation, mais aussi la disparition du système des classes scolaires organisées par classes d'âge (Depaepe, 1983). Cependant, les propositions formulées dans ce sens, venant du monde des didactiques expérimentales, ne cherchaient pas à modifier de manière radicale les principes organisateurs du système éducatif, mais s'intéressaient seulement aux contraintes. La nécessité d'un enseignement en classe n'était pas remise en question, pas plus que la fonction des évaluations finales en fin d'année. De plus, très peu d'intérêt était accordé aux élèves qui redoublaient. Par rapport à la situation de départ seuls différaient les critères de constitution des classes que les pédologues et les éducateurs expérimentalistes proposaient (Decroly, 1914 ; Mayer, 1906 ; Schuyten, 1910).

Bien entendu on peut argumenter que la recherche expérimentale mit en évidence certaines différences entre les élèves et, ce faisant, fournit non seulement les bases scientifiques d'une réforme pédagogique (De Vroede, 1977), mais contribua aussi indirectement à une pratique professionnelle plus centrée sur l'élève. Mais jusqu'où peut-on considérer que ces influences étaient autonomes l'une de l'autre ? Jusqu'où l'orientation expérimentale et analytique, indépendamment de son attirance globale pour le renouvellement – dont elle était par ailleurs née – était-elle capable d'insuffler le renouveau de la pratique ?

En fonction de ce qui a été révélé en marges du débat postmoderniste, on peut même se demander si l'approche expérimentale (tout comme la réforme pédagogique) n'a pas plutôt donné lieu à une nouvelle forme, plus subtile, de pouvoir (Sturm, 1989). La recherche, qui soulignait sans cesse la comparaison réciproque, la classification et la sélection grâce aux mesures, se fit plus condescendante que libératrice. Les pédologues et les pédotechniciens de même que les éducateurs expérimentalistes et les psychologues adoptèrent un ton condescendant. Ce n'était pas aux enfants ni aux adolescents mais à la recherche de définir ce qui était mieux pour eux. De toute façon, il convient de discuter la vieille idée selon laquelle la recherche scientifique produit automatiquement des comportements éducatifs plus compétents à l'endroit des enfants (De Vroede, 1987). Avec des auteurs comme Herrmann, Oelkers, Schriewer, Tenorth et d'autres, on peut également arguer que la pédagogie en général relevait d'une activité qui alimentait la déontologie professionnelle des praticiens plus qu'un réel transfert de la théorie à la pratique et vice versa (Herrmann, 1983). Ceci est particulièrement vrai pour la recherche pédagogique qui cherchait à accorder un statut plus élevé à la pédagogie pourtant constamment menacée par des moqueries (Andrae, 1911 ; Brinkman, 1914).

Il n'est pas difficile de démontrer que la signification professionnelle de l'approche expérimentale et analytique doit en effet être pensée en fonction de sa contribution au renforcement du statut professionnel. Il suffit de montrer que l'exemple prestigieux de la médecine n'était pas très loin des quatre paradigmes discutés plus haut (Burt, 1957 ; de Landsheere, 1986 ; Drever, 1935 ; Green, 1914 ; Lay, 1906 ; Strayer, 1911). En démontrant que la pédagogie expérimentale suivait, en principe, les mêmes méthodes que la médecine expérimentale (Buyse, 1935), il était entendu que toutes les deux étaient d'égale importance et méritaient une même reconnaissance. Tout porte à croire que le vœu le plus cher des expérimentalistes était d'être reconnus dans le monde académique. Lorsque leurs enseignements étaient dispensés à l'université, la réussite sociale semblait à portée de main (Jonckheere, 1958 ; Kinnaman, 1902 ; Hall, 1902 ; Ziertmann, 1914). Mais il est également évident que, derrière cette volonté d'ancrer académiquement les démarches, se tapissait aussi l'envie de construire une carrière scientifique. A cet égard, on peut s'appuyer sur l'exemple de Thorndike qui

retrace un conte de fée où le protagoniste passe de la pauvreté à la prospérité (Joncich, 1968 ; Russel, 1926). Mais, Thorndike était avant tout un psychologue : les éducateurs pris par leur soif de professionnalisme ont-ils passé à côté de cette évidence ?

Les psychologues, comme les éducateurs, avaient tous découvert le marché de l'enfance (Gstettner, 1981). Cette orientation se confirma avec le rétrécissement paradigmatique, mentionné plus haut, qui aboutit à la psychologie de l'éducation. Les chercheurs formés en psychologie semblaient subitement détenir plus d'atouts pour la recherche que les éducateurs provenant de la pratique, ce qui suscita un bon nombre de conflits (Depaepe, 1987b). On en a un exemple dans la rivalité véhémente qui se développa, au début du siècle, entre Meumann et Lay (Depaepe, 1989b). Tout comme Lay, Winch vécut son statut d'enseignant comme un frein. A des moments critiques de sa carrière, il dut se référer à un psychologue (Sharp & Bray, 1980 ; Sutherland & Sharp, 1980). Cette asymétrie se reproduit également dans le débat, décrit ailleurs, entre Ioteyko et Jonckheere, dans la rivalité entre Binet et Schuyten quant à la perspective de fonder une association internationale (Depaepe, 1987b), et enfin dans la polémique qui opposa les Hollandais Brugmans et Hamaker à propos de l'idée de la « pédagogie expérientielle » (Hamaker, 1934).

Finalement, en ce qui concerne la signification sociale de la recherche, nous avons déjà affirmé que les expérimentalistes se présentaient comme des réformateurs du monde, leur postulat principal étant qu'une meilleure éducation de l'enfant et un meilleur enseignement rendraient les jeunes plus heureux (Jonckheere, 1913), ce qui augmenterait considérablement la productivité dans tous les domaines, qu'ils soient culturels ou économiques (Ioteyko, 1912). D'une certaine manière, l'étude de l'enfant joua un rôle non négligeable dans la construction de la société américaine (Guillain, 1987). Telle que définie dans leur programme, l'étude de l'enfant était le moyen idéal pour « socialiser » de manière « démocratique » (entendons de manière néocapitaliste) l'école, la famille, les groupes de pairs, la communauté villageoise de même que la communauté religieuse (Cravens, 1897 ; Rowe, 1898 ; Strong, 1920). La pédologie fit également un usage adroit de l'idée d'une amélioration du rendement social en éducation au moyen de la recherche expérimentale, ce qui devait immédiatement donner corps au rêve positiviste d'une société gérée de manière rationnelle et soutenue par les démarches scientifiques (Ioteyko, 1909). En respectant à la lettre les recommandations pédologiques et pédotechniques, on pouvait, disait-on, attribuer les bonnes personnes aux bonnes places, dans l'armée, dans les colonies, dans l'industrie et dans les services civils (Terman, 1909). Le souci d'une plus grande efficacité sociale était également présent dans le programme de recherche de la pédagogie expérimentale ; Meumann (1913) et Binet (1911), par exemple, concevaient leurs recherches sur l'intelligence comme un élément important de la politique sociale.

De plus, et ceci est valable *a fortiori* pour la psychologie de l'éducation à la Thorndike¹⁰ (Karier, 1986), il est certain que les résultats de la recherche en pédagogie expérimentale confirmèrent plutôt que critiquèrent les postulats de l'existence d'un monde fondé sur la méritocratie (Decroly & Buyse, 1923 ; Tenorth, 1989b). Malgré leur longues tirades sur l'objectivité et la neutralité, les expérimentalistes ne pouvaient pas empêcher leurs recherches d'être contaminées par des valeurs idéologiques, non seulement au niveau des résultats, mais aussi au niveau des dispositifs de recherche (Depaepe, 1987b). Ainsi, un élément d'iniquité sociale – à l'image des notions très sexistes de Hall, Thorndike et Schuyten (Schuyten, 1908 ; Seller, 1981) – pouvait être légitimé d'un point de vue scientifique.

Malgré tout, il serait exagéré de considérer l'histoire de la recherche expérimentale purement et simplement comme le résultat de facteurs sociaux. Tout comme la recherche pédagogique expérimentale a été incapable de traduire le comportement de l'enfant en formules mathématiques, l'histoire des sciences est incapable de fournir une explication univoque, et encore moins causale, en termes de déterminisme social. Les formes concrètes que la recherche expérimentale sur l'éducation des enfants a prises au cours du temps sont si diverses qu'il est pratiquement impossible de les englober toutes dans une explication réductionniste. Le fait que la professionnalisation et l'intérêt de la réussite personnelle se soient heurtés, à plusieurs reprises, à des convictions idéologiques prouve à quel point l'histoire est complexe et peu prédictive, y compris l'histoire de la science de l'éducation (Schuyten et Buyse, par exemple, ont tous les deux refusé une nomination universitaire pour des raisons idéologiques¹¹) (Gille, 1975 ; Schuyten, 1919). Mais n'est-ce pas précisément cette richesse et complexité qui continuent à faire que l'histoire, comme la vie, est si attirante et fascinante ?

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Ament, W. (1906). *Fortschritte der Kinderseelenkunde 1895-1903*. Leipzig : Engelmann.
- Andrae, C. (1911). Die Selbständigkeit der Pädagogik gegenüber ihren Hilfswissenschaften. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 12, 411-448.
- Ausubel, D. P. & Robinson, F. G. (1969). *School Learning : An introduction to educational psychology*. New York : Holt, Rinehart and Winston.

10. En français dans le texte.

11. Pendant la Première Guerre mondiale, Schuyten refusa une invitation à enseigner à l'Université occupée de Gand, tandis que peu après la guerre, Buyse, un catholique, refusa une chaire à l'Université libre de Bruxelles.

- Avanzini, G. (1969). *La contribution de Binet à l'élaboration d'une pédagogie scientifique*. Paris : Vrin.
- Barbey, L. (1940). *Pédagogie expérimentale et chrétienne*. Namur : Procure.
- Barnes, D. (1917). *Fuentes para el estudio de la pedologia*. Madrid : Imprimeria de Archivos.
- Barnes, E. (1899). Methods of studying children. *The Paidologist*, 1, 10-14.
- Bennack, J. (1990). *Gesundheit und Schule : zur Geschichte der Schulhygiene im preussischen Volksschulwesen 1794 bis 1947*. Köln : Böhlau.
- Benner, D. (1978). *Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft : eine Systematik traditioneller und moderner Theorien*. München : List.
- Binet, A. (1911). *Les idées modernes sur les enfants*. Paris : Flammarion.
- Blanco y Sanchez, R. (1920). *Paidologia y paidotechnia*. Madrid : Revista de Archivos, Bibliotecas y Museos.
- Blum, E. (1899). La pédologie, l'idée, le mot et la chose. *L'Année Pédologique*, 5, 299-331.
- Bonboir, A. (1969). *L'œuvre pédagogique de Raymond Buyse*. Leuven : Vander.
- Bovet, P. (1918). Le rendement de l'école : pourquoi nous ne sommes pas encore à même de le mesurer. *L'Education*, 10, 13-24.
- Bovet, P. (1932). *Vingt ans de vie : l'Institut J.-J. Rousseau de 1912 à 1932*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Bradbury, D. (1937). The contribution of the child study movement to child psychology. *Psychological Bulletin*, 34, 21-38.
- Brinkman, M. (1914). *Das Experiment in der Pädagogik*. Berlin : Union Deutsche Verlagsgesellschaft.
- Burger, E. (1918). *Die Experimentelle Pädagogik in ihrer Entwicklung zur Neudeutschen Pädagogik : W.A. Lays Gesamtpädagogik, nach Entstehung und Bedeutung aufgrund der Quellen kritisch dargestellt*. Wien : Pichler.
- Burnham, W. H. (1892). A scheme of classification for child study. *Pedagogical Seminary*, 2, 191-198.
- Burt, C. (1957). The impact of psychology on education. *Year Book of Education*, 19, 163-180.
- Buyse, R. (1935). *L'expérimentation en pédagogie*. Bruxelles : Lamartin.
- Chrisman, O. (1896). *Paidologie : Entwurf zu einer Wissenschaft des Kindes*. Iena : Vopelins.
- Claparède, E. (1905). *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale*. Genève : Albert Kündig.
- Cohen, S. (1983). The mental hygiene movement, the development of personality and the school : The medicalisation of american education. *History of Education Quarterly*, 23, 123-149.
- Cravens, F. (1897). A plea for child study. *Child Study Monthly*, 2, 178-189.
- Crawford, C. C. (1928). *The technique of research in education*. Los Angeles : University of Southern California.

- Decroly, O. (1914). Les classes homogènes et l'examen mental par la méthode des tests de Binet et Simon. *Revue de Pédotechnie*, 1, 21-34.
- Decroly, O. & Buyse, R. (1923). *Les applications américaines de la psychologie à l'organisation humaine et à l'éducation*. Bruxelles : Lamertin.
- Dekker, J. J. H. (1985). *Straffen, redder en opvoeden : het ontstaan en de ontwikkeling van de residentiële heropvoeding in West-Europa, 1814-1914, met bijzondere aandacht voor « Nederlansch Mettray »*. Assen : Van Gorcum.
- De Landsheere, G. (1986). *La recherche en éducation et dans le monde*. Paris : Presses Universitaires de France.
- De Neve, E. (1910). *Bases psychologiques de la didactique*. Bruxelles : Lamertin.
- Depaepe, M. (1983). The development of classes in the Belgian primary schools in the nineteenth century. *Rozprawy z Dziejów Oświaty*, 25, 167-178.
- Depaepe, M. (1985). Science, technology and paedology : The concept of science at the « faculté internationale de pédologie » in Brussels (1912-1912). *Scientia Paedagogica Experimentalis*, 22(1), 14-29.
- Depaepe, M. (1987a). Le premier (et dernier) congrès international de pédologie à Bruxelles en 1911. *Bulletin de la Société Alfred Binet et Théodore Simon*, 87(612), 28-54.
- Depaepe, M. (1987b). Social and personal factors in the inception of experimental research in education (1890-1914) : An exploratory study. *History of Education*, 16, 275-298.
- Depaepe, M. (1988). De Angelsaksische Child-study, eind 19de – begin 20ste eeuw. *Pedagogisch Tijdschrift*, 13(6), 456-472.
- Depaepe, M. (1989a). *Metten om beter te weten ? Geschiedenis van de experimenteel-wetenschappelijke richting in de Westerse pedagogiek vanaf het einde van de 19de eeuw tot aan de Tweede Wereldoorlog*. Leuven : Katholieke Universiteit, Afdeling Historische Pedagogiek.
- Depaepe, M. (1989b). Rivaliteit onder psychologen en pedagogen in de opbouw van een academische discipline. *Pedagogisch Tijdschrift : Thema's uit de wijsgerige en historische pedagogiek*, XIV, 149-155.
- Depaepe, M. (1990). La pédologie comme base d'un monde meilleur : I. Ioteyko et la science de l'enfant au début du XX^e siècle. In Y. Fumat, A. Guillaïn & P. A. Sigal (Ed.), *Les enjeux éducatifs : émergence, permanence, récurrence*. Montpellier : Centre de Recherche Formation Enfance Education.
- Depaepe, M. (1991). The history of German Youth Research : Two remarkable books on « Jugendkunde ». *Paedagogica Historica*, 27(2), 271-275.
- Depaepe, M. (1993). *Zum Wohl des Kindes ? Pädologie, pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik in Europa und den USA, 1890-1940*. Weinheim/Leuven : Deutscher Studien.
- Depaepe, M. (1997a). Demythologizing the educational past : An endless task in history of education. *Historial Studies in Education/Revue d'Histoire de l'Education*, 9(2), 208-223.

- Depaepe, M. (1997b). Educational Psychology in Germany and the United States before 1945. *Paedagogica Historica*, XXXIII, 69-97.
- Depaepe, M. (1998). *De pedagogisering achterna. Aanzet tot een genealogie van de pedagoische mentaliteit in de voorbije 250 jaar*. Leuven : Acco.
- De Vroede, M. (1977). Die Anfänge der « wissenschaftlichen Pädagogik » (Pädologie) in Belgien von etwa 1885 bis 1914. *Zeitschrift für Pädagogik*, 14, 159-174.
- De Vroede, M. (1979). Francisco Ferrer et la Ligue internationale pour l'éducation rationnelle de l'enfance. *Paedagogica Historica*, 19(2), 278-295.
- De Vroede, M. (1987). Onderwijs en pedagogiek : karaktertrekken van de ontwikkeling in Nederland en België tijdens de 19de en 20ste eeuw. In J. J. H. Dekker (Ed.), *Pedagogisch werk in de samenleving : de ontwikkeling van professionele opvoeding in Nederland en België in de 19de en 20ste eeuw* (pp. 115-140). Leuven : Acco.
- De Wit, J. (1982). Pedologie : een woord of een begrip ? In F. J. Kaufman (Ed.), *Pedologische instituten in Nederland* (pp. 1-39). Groningen : Wolters.
- Drese, O. (1947). *Les origines allemandes de la pédagogie expérimentale : W. A. Lay (1862-1926) et E. Meumann (1862-1915)*. Mémoire de licence en Sciences de l'Education, Katholieke Universiteit Leuven.
- Drese, O. (1956). *La didactique expérimentale de W.A. Lay*. Leuven : Nauwelaerts.
- Drever, J. (1935). The place of psychology. *British Journal of Educational Psychology*, 5, 242-249.
- Drewek, P. & Lüth, C. (Ed.). (1998). *History of educational studies. Geschichte der Erziehungswissenschaft. Histoire des Sciences de l'Education*. Gent : CSHP.
- Drummond, W. B. (1903). Child study : Preparation, difficulties and dangers. *The Paidologist*, 5, 22-23.
- Dudek, P. (1990). *Jugend als Objekt der Wissenschaften : Geschichte der Jugendforschung in Deutschland und Österreich 1890-1933*. Oplanden : Westdeutscher Verlag.
- Evans, B. (1981). *IQ and mental testing : An unnatural science and its social history*. New York : Macmillan.
- Ferreira Gomez, J. (1989). *A Escola Normal Superior da Universidade de Coimbra (1911-1930)*. Lisboa : Instituto de Inovação Educacional.
- Fischer, A. (1917). Über Begriff und Aufgabe der pädagogischen Psychologie. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 18, 5-13.
- Fradkin, F. (Ed.). (1990). *A search in pedagogics*. Moscow : Progress Publishers.
- Gille, A. (1975). Raymond Buyse, promoteur de la pédagogie expérimentale. *La Revue des Ecoles*, 80, 169-174.
- Gould, S. J. (1981). *The mismeasure of man*. New York : Norton.
- Green, J. (Ed.). (1912). *The Journal of Experimental Pedagogy*, 1,

- Green, J. (1914). Teachers, doctors and Madame Montessori. *The Journal of Experimental Pedagogy*, 2, 43-53.
- Green, J. (Ed.). (1922). *The Journal of Experimental Pedagogy*, 6.
- Groszmann, M. P. E. (1900). Ethics of child study. *The Monist*, 9, 65-86.
- Gstettner, P. (1981). *Die Eroberung des Kindes durch die Wissenschaft : aus der Geschichte der Disziplinierung*. Hamburg : Reinbek.
- Guillain, A. (1987). *Les enjeux de la genèse : la psychologie du développement et le gouvernement des hommes*. Frankfurt : Lang.
- Hall, G. S. (1896). Some methods and results of child study at Clark University. *National Education Association, Journal of Proceedings and Addresses*, 39, 860-864.
- Hall, G. S. (1899). Introductory words. *The Paidologist*, 1, 5-8.
- Hall, G. S. (1902). What is research in a university sense, and how may it best be promoted ? *Pedagogical Seminary*, 9, 74-80.
- Halleck, R. B. (1898). Some contributions of child study to the science of education. *National Education Association, Journal of Proceedings and Addresses*, 41, 354-362.
- Hamaker, H. G. (1934). Antwoord aan Prof Brugman. *Tijdschrift voor Ervingsopvoedkunde*, 13, 358-361.
- Hameline, D. (1993). Edouard Claparède, 1873-1940. *Perspective*, 22, 161-173.
- Hearnshaw, L. S. (1964). *A short history of British psychology 1840-1940*. London : Methuen.
- Heinemann, M. (1987). Die Vergleichbarkeit des Unvergleichbaren Anmerkung zu neueren Tendenzen in der Geschichtsschreibung der Erziehung. In M. Depaepe & M. D'Hoker (Ed.), *Onderwijs, opvoeding en maatschappij in de 19de en 20ste eeuw : Liber Amicorum Prof. Dr. Maurits De Vroede*. Leuven : Acco.
- Hermann, U. (1983). Überflüssige oder verkannte Disziplin ? Erziehungswissenschaft zwischen Ratlosigkeit und Betriegsamkeit. *Zeitschrift für Pädagogik*, 18, 443-463.
- Hermann, U. (1989). Die Kommission Wissenschaftsforschung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. In P. Zedler & E. König (Ed.), *Rekonstruktionen pädagogischer Wissenschaftsgeschichte : Fallstudien, Ansätze, Perspektiven* (pp. 1-19). Weinheim : Deutscher Studien Verlag.
- Hische, W. (1939). Psychologische Pädagogik. Zur (notwendigen) Neuformung des Verhältnisses zwischen Psychologie und Pädagogik. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, XI, 161-182.
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (1997). Les débuts de la pédagogie comme discipline universitaire : l'exemple de Genève, 1890-1916. In D. Le Dinh (Ed.), *L'avènement des sciences sociales comme disciplines académiques, XIX^e-XX^e siècles* (Les Annuelles N° 8, pp. 135-171). Lausanne : Antipodes.

- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (1998, mars). *Sciences de l'éducation : pérégrinations entre profession et discipline*. Texte présenté à la Première Journée d'Études de Raisons Educatives, Université de Genève.
- Hische, W. (1939). Psychologische Pädagogik : zur (notwendigen) Neuformung des Verhältnisses zwischen Psychologie und Pädagogik. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 40, 161-182.
- Ingenkamp, K. (1990). *Pädagogische Diagnostik in Deutschland 1885-1932*. Weinheim : Deutscher Studien Verlag.
- Ingenkamp, K. (1995). [Besprechung Depaepe, M., 1993]. *Zeitschrift für Pädagogik*, 41, 461-463.
- Ioteyko, I. (1906). *Importance de l'expérimentation dans l'étude des phénomènes psychiques*. Huy : Mignolet.
- Ioteyko, I. (1908). La pédologie. *Revue de l'Université de Bruxelles*, 8, 297-315.
- Ioteyko, I. (1909). De l'éducation scientifique. *La Revue Psychologique*, 2, 369-382.
- Ioteyko, I. (1910). Méthodologie psycho-pédagogique. *La Revue Psychologique*, 3, 81-85.
- Ioteyko, I. (1912a). L'œuvre morale de la pédologie. *La Revue Psychologique*, 5, 353-356.
- Ioteyko, I. (1912b). Unification des termes, des mesures et des notations en pédologie. In I. Ioteyko (Ed.), *Premier Congrès International de Pédologie tenu à Bruxelles, du 12 au 18 août 1911* (pp. 47-79). Bruxelles : Misch et Thron.
- JGS. (1908). Paedologie. Boefje. Kinderstudie door M. J. Brusse. *De Nationale School*, 4, 89-94 & 112-117.
- Joncich, G. (1968). *The sane positivist : A biography of Edward L. Thorndike*. Middletown, CT : Wesleyan University Press.
- Jonckheere, T. (1913). L'importance de l'étude scientifique de l'enfant pour l'éducation. *Ecole Moderne*, 4, 207-210.
- Jonckheere, T. (1958). *Défense des sciences pédagogiques*. Bruxelles : Office de Publicité.
- Kallendorf, F. (1975). *Die Hinwendung der Pädagogik zu den Erfahrungswissenschaften, gespiegelt am Ansatz der « Zeitschrift für pädagogische Psychologie »*. Thèse de doctorat en Philosophie, Université pédagogique de Westfalen-Lippe.
- Karier, C. J. (1972). Testing for order and control in the corporate liberal state. *Educational Theory*, 22, 154-180.
- Karier, C. J. (1986). *Scientist of the mind*. Urbana, IL : University of Illinois Press.
- Kevles, D. J. (1985). *In the name of eugenics : Genetics and the uses of human heredity*. New York : Knopf.
- Kiessling, A. (1929). Entwicklungstendenzen der pädagogischen Psychologie. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 30, 1-9.

- Kinneman, A. J. (1902). Pedagogy in colleges and universities. *Pedagogical Seminary*, 2, 366-373.
- Komlosi, S. (1983). The branch circle in pecs of the Hungarian Pedologic Society. *Magyar Pedagogica*, 23(4), 395-404.
- Kost, F. (1983). Die « Normalisierung » der Schule : zur Schulhygienebewegung in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts. *Zeitschrift für Pädagogik*, 30, 769-782.
- Krohn, W. O. (1895). Practical value of child study. In *Report of the Commissioner of Education for the year 1892-1893*. Washington, DC : Commissioner of Education.
- Laberthonnière, L. (1905). De l'utilisation de la psychologie expérimentale pour l'éducation. In *Premier congrès international d'éducation et de protection de l'enfant dans la famille* (pp. 24-29). Gent.
- Laberthonnière, L. (1908). *Théorie de l'éducation*. Paris : Blond.
- Laux, H. (1990). *Pädagogische Diagnostik in Deutschland 1933-1945*. Weinheim : Deutscher Studien Verlag.
- Lay, W. A. (1906). Über Kämpfe und Fortschritte der experimentellen Pädagogik. *Die experimentelle Pädagogik*, 2, 96-117.
- Lay, W. A. (1907). Zur Errichtung grösserer pädagogischer Laboratorien. *Die experimentelle Pädagogik*, 6, 102-113.
- Lay, W. A. (1908). *Experimentelle Didaktik : ihre Grundlegung mit besonderer Rücksicht auf Muskeln, Wille und Tat*. Wiesbaden : Nemnich.
- Laylander, O. J. (1897). Child study. *Child Study Monthly*, 2, 48-49.
- Lowe, R. A. (1982). Eugenists, doctors, and the quest for national efficiency : An educational crusade, 1900-1939. *History of Education*, 11, 127-137.
- Marks, R. (1981). *The idea of IQ*. Washington, DC : University Press of America.
- Masschelein, J. (1991). *Kommunikatives Handeln und pädagogisches Handeln : die Bedeutung der Habermasschen kommunikationstheoretischen Wende für die Pädagogik*. Weinheim : Deutscher Studien Verlag.
- Mayer, A. (1906). Zur Klassenteilung nach der natürlichen Leistungsfähigkeit der Schüler. *Die experimentelle Pädagogik*, 2, 129-130.
- McCall, W. A. (1923). *How to experiment in education ?* New York : Mac-Millan.
- Menrath, B. (1978). *Zur ideologischen Anfälligkeit der empirisch-pädagogischer Forschung*. Frankfurt : Lang.
- Meumann, E. (1901). Entstehung und Ziele der experimentellen Pädagogik. *Die Deutsche Schule*, 5, 287-288.
- Meumann, E. (1907). *Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik und ihre psychologischen Grundlagen*. Leipzig : Engelmann.
- Meumann, E. (1913). Die soziale Bedeutung der Intelligenzprüfungen. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 14, 433-440.
- Mialaret, G. (1974). Cinquante années de pédagogie expérimentale à l'Université de Louvain : hommage à Raymond Buyse. *Les Sciences de l'Education*, 7(1), 3-9.

- Monroe, W. S. (1928). *Ten years of educational research 1918-1927*. Urbana, IL : Bureau of Educational Research.
- Monroe, W. S. (1938). General methods : Classroom experimentation. In G. M. Whipple (Ed.), *Thirty-seventh yearbook of the National Society for the Study of Education : Vol. 2. The scientific movement in education* (pp. 319-327). Bloomington, IL : Public School Publishing Company.
- Monroe, W. S. & Engelhart, M. D. (1930). *Experimental research in education*. Urbana, IL : Bureau of Educational Research.
- Monroe, W. S. & Engelhart, M. D. (1936). *The scientific study of educational problems*. New York : MacMillan.
- Montealegre, A. (1959). *Formation de la méthode expérimentale et son utilisation en pédagogie*. Leuven : Nauwelaerts.
- Mulder, E. (1989). *Beginsel en beroep : pedagogiek aan de universiteit in Nederland 1900-1940*. Amsterdam : Universiteit van Amsterdam, Historisch Seminarium.
- Müller, P. (1942). *E. Meumann als Begründer der experimentellen Pädagogik*. Bazenheit : Kalberer.
- Nyns, A. (1910). La pédotechnie. *Zuid en Noord*, 1, 469-482.
- Oelkers, J. (1989). *Reformpädagogik : eine kritische Dogmengeschichte*. Weinheim : Juventa.
- O'Shea, M. V. (1898). The purpose, scope and method of child study. *Journal of Pedagogy*, 9, 9-23.
- Otlet, P. (1914). L'organisation internationale de la recherche. *Le Paedologium*, 2, 20-21.
- Parker, F. W. (1895). Application of child study in the school. *National Education Association, Journal of Proceedings and Addresses*, 38, 418-429.
- Perandones, P. C. (1987). El movimiento paidológico en Leon durante el primer tercio del siglo XX. *Historia de la Educacion*, 6, 61-82.
- Persigout, G. (1908). *Essais de pédologie générale*. Paris : Poulin.
- Popkewitz, T. S. (1997). A changing terrain of knowledge and power : A social epistemology of educational research. *Educational Researcher*, 26(9), 18-30.
- Querton, L. (1912). L'organisation du contrôle du développement de l'enfant pour l'éducation. In I. Ioteyko (Ed.), *Premier Congrès International de Pédologie tenu à Bruxelles, du 12 au 18 août 1911* (pp. 105-111). Bruxelles : Misch et Thron.
- REM. (1919). Child study and teaching. *Child Study Monthly*, 12, 29-31.
- Robinson, D. (1976). *An intellectual history of psychology*. New York : Macmillan.
- Ross, D. (1972). *G. Stanley Hall : The psychologist as prophet*. Chicago : University of Chicago Press.
- Rowe, S. H. (1898). The highest phase of child study. *Education*, 18, 615-623.
- Rugg, H. (1935). After three decades of scientific method in education. *Teachers College Record*, 36, 114-122.

- Rusk, R. R. (1910). Experimental education. *The Journal of Education*, 42(497), 835-838.
- Rusk, R. R. (1912). *Introduction to experimental education*. London : Longmans.
- Rusk, R. R. (1919). *Experimental education*. London : Longmans.
- Rusk, R. R. (1932). *Research in education : An introduction*. London : University Press.
- Russel, J. E. (1926). Thorndike and teachers college. *Teachers College Record*, 7, 460-461.
- Saylor, J. F. (1900). Child study : Its importance to home. *Child Study Monthly*, 5, 306-309.
- Schonell, F. J. (1947). The development of educational research in Great Britain. *British Journal of Educational Psychology*, 17, 131-139.
- Schonell, F. J. (1948). The development of educational research. *British Journal of Educational Psychology*, 18, 1-9 & 53-57.
- Schonell, F. J. (1949). The development of educational research. *British Journal of Educational Psychology*, 17, 16-24, 82-89, & 160-169.
- Schuberius, M. (1990). *Und das psychologische Laboratorium muss der Ausgangspunkt pädagogischer Arbeiten werden ! Zur Institutionalisierungsgeschichte der Psychologie von 1890 bis 1933*. Frankfurt : Lang.
- Schuyten, M. C. (1901). Experimentaal te ontwikkelen thesen. *Paedologisch Jaarboek*, 2, 135-136.
- Schuyten, M. C. (1903). Een kijkje in de pedologie. *Paedologisch Jaarboek*, 3/4, 438-454.
- Schuyten, M. C. (1908). *L'éducation de la femme*. Paris : Doin.
- Schuyten, M. C. (1910). Sur la classification intellectuelle des enfants normaux. In E. Claparède (Ed.), *VI^e Congrès International de Psychologie, Genève du 2 au 7 août 1909*. Genève : Albert Kündig.
- Schuyten, M. C. (1911). *La pédologie (synthèse)*. Gent : Vanderpoorten.
- Schuyten, M. C. (1913a). De paedologische wereldbeweging chronologisch saamgevat tot einde 1912. *Paedologisch Jaarboek*, 8, 94-108.
- Schuyten, M. C. (1913b). *Pro en contra Paedologie*. Den Hagen : Ontwikkeling.
- Schuyten, M. C. (1919). Psycho-paedagogische oorlogsnota's. *Paedologisch Jaarboek*, 9, 57-128.
- Scripture, E. W. (1895). Child study : Its method and results. In *Sixty-fifth Meeting of the American Institute of Instruction : Lectures, discussions and proceedings* (pp. 181-188). Boston : American Institute of Instruction.
- Selleck, R. J. W. (1968). *The new education*. Melbourne : Pitman.
- Seller, M. (1981). G. Stanley Hall and Edward Thorndike on the education of women : Theory and policy in the progressive era. *Educational Studies*, 19, 365-364.
- Sharp, S. A. & Bray, A. P. (1980). W. H. Winch : A founder of the experimental approach in education. *British Journal of Educational Studies*, 38, 33-45.

- Simon, B. (1974). *The politics of educational reform 1920-1940*. London : Lawrence and Wishart.
- Smelton, N. (1910). Pedotechnie. *Zuid en Noord*, 1, 110-113.
- Smith, J. V. & Hamilton, D. (Ed.). (1980). *The meritocratic intellect : Studies in the history of educational research*. Aberdeen : University Press.
- Spiecker, B. (1982). De pedagogische relatie. In B. Spiecker et al. (Ed.), *Theoretische Pedagogiek* (pp. 97-114). Meppel : Boom.
- Strayer, G. D. (1911). Measuring results in education. *The Journal of Educational Psychology*, 2, 3-10.
- Strong, F. (1920). The social aspect of child study : Abstract of an address by Prof. Strong to the Halifax Child Study Society. *Child Study*, 13(5).
- Sturm, J. C. (1989). Opkomst en ondergang van de opvoeding ? Aantekeningen bij de historiciteit van het pedagogische begrip « persoonlijke verantwoordelijkheid ». *Pedagogisch Tijdschrift*, 14(2), 76-88.
- Sully, J. (1895). *Studies of childhood*. London : Longmans.
- Sutherland, G. (1984). *Ability, merit and measurement : Mental testing and English education 1880-1940*. Oxford : Clarendon Press.
- Sutherland, G. & Sharp, S. A. (1980). « The First Official Psychologist in the World » : Aspects of professionalisation of psychology in early twentieth century. *History of Science*, 18, 181-208.
- Szyc, A. (1911). *Bibliographie pédologique polonaise*. Varsovie : Orgelbrand.
- Tenbruck, F. H. (1975). Der Fortschritt der Wissenschaft als Trivialisierungsprozess. In N. Stehr & R. König (Ed.), *Wissenschaftssoziologie : Studien und Materialien [Numéro spécial]*. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 18, 10-47.
- Tenorth, H. E. (1989). Versäumte Chancen : zur Rezeption und Gestalt der empirischen Erziehungswissenschaft im 20. Jahrhundert. In P. Zedler & E. König (Ed.), *Rekonstruktionen pädagogischer Wissenschaftsgeschichte : Fallstudien, Ansätze, Perspektiven* (pp. 317-343). Weinheim : Deutscher Studien Verlag.
- Terman, L. M. (1909). Child study : Its reason and promise. *The University of California Chronicle*, 11, 154-159.
- Thorndike, E. L. (1906). What is « scientific » method in the study of education ? In *Fifth yearbook of the National Society for the Study of Education* (pp. 81-82). Bloomington, IL : Public School Publishing Company.
- Thorndike, E. L. (1918). The Nature, purpose and general methods of measurements in educational products. In G. M. Whipple (Ed.), *Seventeenth yearbook of the National Society for the Study of Education : Vol. 2. The measurement of educational products* (pp. 16-24). Bloomington, IL : Public School Publishing Company.
- Travers, R. M. W. (1983). *How research has changed american schools : A history from 1840 to the present*. Kalamazoo, MI : Mythos Press.
- Trombetta, C. (1976). *Edouard Claparède : la famiglia, l'infanzia, gli studi, bibliografia*. Roma : Bulzoni.

- Valentine, P. F. (1932). There is no educational psychology. *The Journal of Educational Psychology*, 33, 710-712.
- Van Biervliet, J. J. (1912). *Premiers éléments de pédagogie expérimentale*. Gent : Vanderpoorten.
- Van Damme, D., Simon, F., Dekker, J. & Kruithof, B. (Ed.). (1990). Beyond the pale behind bars : Marginalisation and institutionalisation from the 18th to the 20th century. *Paedagogica Historica*, 26, 2-21.
- Van Hoof, F. (1926). Kinderstudie. *Het Schoolblad voor Vlaanderen*, 7 3-5.
- Van Trotsenburg, E. A. (1972). *Ontwikkelingslijnen in het empirisch onderzoek van pedagogische en didactische vraagstukken*. Amsterdam : Scholar's Press.
- Vervaeck. (1914). Le traitement des délinquants. *Le Paedologium*, 2, 2-10.
- Von Bühler, J. C. (1990). *Die gesellschaftliche Konstruktion des Jugendalters : zur Entstehung der Jugendforschung am Beginn des 20. Jahrhunderts*. Weinheim : Deutscher Studien Verlag.
- Wilson, G. R. (1899). The laboratory. *The Paidologist*, 1, 52-54.
- Wiltse, S. (1896). A preliminary sketch of the history of child study, for the year ending September 1896. *Pedagogical Seminary*, 4, 189-212.
- Winch, W. H. (1927). The necessity of experimental psychology. *The Forum of Education*, 5, 3-9.
- Wolf, T. H. (1973). *Alfred Binet*. Chicago : University of Chicago Press.
- Ziertmann, P. (1914). *Pädagogik als Wissenschaft und Professoren der Pädagogik*. Berlin : Weidmann.

Philosophie, psychologie et pédagogie un ménage à trois

Janette Friedrich

Une des périodes à la fois la plus intéressante et la plus complexe de l'histoire d'une discipline est sans doute le moment de sa constitution. En ce qui concerne les sciences humaines – la psychologie, la linguistique, la pédagogie et la sociologie – cette période est située avec une certaine unanimité entre 1880 et 1920. Depuis lors, non seulement les discours disciplinaires sont clairement séparés les uns des autres, mais chaque discipline a également son histoire propre. Les premières *Histoires de la psychologie scientifique* ont été déjà éditées à la charnière des 19^e et 20^e siècles. A la même époque, en 1900, le psychologue allemand Ebbinghaus a cependant affirmé que si la psychologie avait un long passé, elle avait une courte histoire. Cette considération, souvent citée depuis, part du fait que les promoteurs des sciences humaines considéraient qu'il existait, entre les périodes ayant précédé et ayant suivi la disciplinarisation, une différence considérable dans la manière de produire un savoir relatif au psychique, à la langue et au social. Cette idée de rupture orientait et oriente encore aujourd'hui les recherches historiographiques, ce qui lui a donné une évidence apparemment incontestable. En effet, dans les histoires des différentes sciences humaines, trois tendances communes peuvent être observées. 1) Ces travaux désignent les événements marquants et à valeur symbolique pour la fondation de la discipline, comme par exemple l'ouverture du premier Laboratoire de psychologie expérimentale en 1879 à Leipzig, ou le premier Congrès international des linguistes en 1928 à La Haye. 2) Ils attribuent une importance décisive à un « mythe fondateur » ; celui d'un savant dont l'œuvre se transforme en un paradigme constitutif pour toute une discipline. En ce qui concerne la linguistique, ce sont avant tout de Saussure et le paradigme du structuralisme qui sont cités ; en sociologie, on relève bien sûr le nom de Durkheim. 3) Ils analysent l'instauration des sciences

humaines comme disciplines universitaires et leur professionnalisation, au titre de reconnaissance sociale nécessaire pour être considérées comme sciences autonomes.¹

Cette logique historiographique a fait en sorte qu'il existe aujourd'hui autant d'histoires des disciplines que de disciplines. Ce fait apparemment évident peut en cacher un autre. Le survol des premières études sur la question de savoir comment les relations entre les disciplines ont été perçues par leurs fondateurs révèle cependant un fait surprenant. En contradiction avec la logique historiographique évoquée plus haut, on trouve dans les textes des fondateurs des sciences humaines un nombre considérable d'énoncés qui parlent d'interdépendance et de partage de territoire entre les disciplines. Nous voyons même se nouer des dialogues riches et féconds entre la sociologie et la psychologie ; entre la linguistique et la psychologie (Fehr, 1995 ; Mucchielli, 1994).² Ce fait ne pouvait évidemment échapper aux historiens, et de nombreuses interprétations visent à classer cette affaire aussi vite que possible, en considérant que dans la période de constitution, les frontières entre disciplines ne seraient tout naturellement pas encore définitivement établies.

Il existe pourtant une discipline pour laquelle les historiens sont en accord avec les fondateurs : il s'agit de la pédagogie. Cette dernière ne semble possible en tant que discipline scientifique que si elle entretient des rapports étroits avec la psychologie. Ce qui nous intéresse ici, c'est ce rôle exceptionnel attribué à la relation entre pédagogie et psychologie, et nous analyserons donc l'idée reçue selon laquelle la pédagogie est née dans le cadre des sciences humaines exclusivement grâce à sa relation avec la psychologie, relation qui est en outre considérée comme indispensable pour assurer son développement ultérieur. Dans un article rédigé à l'occasion de la fondation de l'Institut Jean-Jacques Rousseau en 1912, Claparède a résumé cette opinion de la façon suivante :

La pédagogie, donc, un peu de par sa nature, et surtout de par son manque de méthode, a passé et passe encore pour une discipline uniquement philosophique. Si le principe posé par Rousseau a paru l'évidence même, il faut convenir que Rousseau ne l'a pas démontré, et que personne après lui n'en a apporté une vérification expérimentale. [...] Seul un fondement rigoureusement scientifique et psychologique donnera à la pédagogie l'autorité qui lui est indispensable

1. Depuis à peu près 10 ans, nous constatons une augmentation, dans le monde francophone, des publications sur l'histoire et sur l'historiographie des sciences humaines. Nos généralisations sont fondées notamment sur les recherches suivantes : Bergounioux (1998), Chiss et Puech (1995, 1998), Mucchielli (1995), Parot (1994).

2. Dans ce contexte, d'autres événements attendent une analyse plus détaillée, comme par exemple la publication en 1933 d'un numéro exceptionnel du « Journal de Psychologie » consacré entièrement à un état des lieux de la pensée linguistique (Friedrich, sous presse-a ; Pariente, 1968).

pour conquérir l'opinion et forcer l'adhésion aux réformes désirables. – Voyez donc l'énorme pouvoir d'expansion qu'a conféré à la pédagogie herbartienne le fait d'avoir été basée sur la psychologie. (p. 19),

En suivant Claparède on pourrait dès lors affirmer que la pédagogie s'est constituée comme science sous le signe d'une double dépendance. Une dépendance d'abord à l'égard de la philosophie, à laquelle la pédagogie doit son assise universitaire. Les premiers professeurs de pédagogie étaient des philosophes, la philosophie servant de fondement à la pédagogie, dans la mesure où l'appréhension des buts et des contenus de l'éducation se faisait à partir d'une philosophie morale. Cette première dépendance était considérée par Claparède comme devant être dépassée, rejetée. La seconde dépendance, à l'égard de la psychologie, était par contre considérée comme positive, dans la mesure où ce que garantissait la psychologie n'était rien de moins que la scientificité de la pédagogie. Claparède n'était pas le seul à professer cette opinion. Il trouvait un appui chez Dilthey, par exemple, qui affirmait en 1884 déjà que « le développement de la pédagogie montre qu'actuellement celle-ci ne peut prétendre à un caractère scientifique qu'au titre de psychologie appliquée. [...] L'éducation pédagogique est en premier lieu une éducation psychologique ; oui, elle n'est en fin de compte rien d'autre que cela » (Dilthey, 1971, p. 118).³

Si on résumait de façon métaphorique cette opinion qui avait cours entre 1880 et 1920, on pourrait affirmer que pour que la pédagogie devienne une science autonome, il fallait d'abord que le divorce entre philosophie et pédagogie soit prononcé, et qu'une nouvelle liaison soit envisagée : la « mise en ménage de la pédagogie et de la psychologie ». Dans les recherches contemporaines, ce fait, apparemment évident, que la psychologie est la base de la pédagogie ou des sciences de l'éducation⁴ est souvent qualifié de « paradigme psychopédagogique » (Schneuwly, 1997).

Ce paradigme n'était pas seulement formulé sur le plan théorique ; il a aussi été à l'origine de la fondation de plusieurs instituts. En 1923, à Lena, le

3. Toutes les citations traduites sont des traductions approximatives faites par l'auteur ; l'original allemand est à chaque fois restitué en note de bas de page. « So zeigt die Entwicklung der Pädagogik, dass dieselbe gegenwärtig nur noch als angewandte Psychologie einen wissenschaftlichen Charakter beanspruchen darf. [...] Pädagogische Bildung ist in erster Bedeutung psychologische, ja sie ist im Grunde nichts anderes als dieselbe ».

4. Au début du 20^e siècle, les termes « pédagogie » et « science de l'éducation » sont souvent utilisés comme synonymes. Nous conservons cet emploi des termes, tout en sachant qu'aujourd'hui leur distinction fait l'objet de débats engagés. Puisque le problème de la scientificité de la pédagogie est ici discuté à partir des relations historiques qu'elle entretient avec d'autres disciplines et non pas dans le cadre intrinsèque d'une discipline, cette décision peut être justifiée.

gouvernement de coalition entre sociaux-démocrates et communistes a créé un Institut de psychologie dont l'objectif était d'apporter un soutien scientifique au projet de réforme scolaire élaboré par le gouvernement de Thuringe. C'est un objectif analogue qui a suscité la création de l'Institut psychologique de Vienne ; le gouvernement social-démocrate de cette ville a mobilisé d'importants moyens financiers et matériels pour engager le psychologue allemand Bühler comme titulaire de la chaire de philosophie, psychologie et pédagogie expérimentale. Bühler, ancien membre de l'école de Wurzburg, réputé aussi bien dans le domaine de la psychologie de l'enfant que dans celui du développement de la pensée, a accepté ce poste. Les recherches qu'il a conduites pendant 10 ans, notamment avec sa femme Charlotte, ont produit de nombreux résultats, très précieux pour la vie scolaire (Benetka, 1995).

Dans ce qui suit, nous discuterons de la validité de ce paradigme psychopédagogique. Pour ce faire, nous ne nous baserons pas sur les recherches empiriques conduites en ce domaine ; nous ne procéderons pas non plus à une comparaison entre ce paradigme et ceux qui ont été élaborés au cours des années suivantes tant en psychologie qu'en sciences de l'éducation ; nous nous en tiendrons aux seules recherches historiographiques. Dans un premier temps, nous examinerons si, entre 1880 et 1920, la psychologie avait vraiment une assise scientifique et académique, assise dont la pédagogie devait profiter, comme Claparède et d'autres l'affirmaient. Dans un deuxième temps, nous discuterons un « discours distinctif » concernant la relation entre la psychologie et la pédagogie, formulé au début du 20^e siècle par l'allemand Meumann. Enfin, la conclusion analysera brièvement un projet de psychologie proposé en 1927 par Bühler, qui revendique de manière originale le ménage à trois remis en question dans les deux premières sections de notre contribution.

DÉPENDANCES RÉCIPROQUES ENTRE PÉDAGOGIE, PHILOSOPHIE ET PSYCHOLOGIE

L'argument majeur invoqué pour souligner la fécondité de la psychologie pour la pédagogie a été et est encore son caractère expérimental. La création du premier Laboratoire de psychologie à Leipzig, en 1879, marque la naissance de la psychologie scientifique. Les expérimentations psychophysiologiques pratiquées par Fechner, Helmholtz et d'autres ont été évoquées comme preuves de la scientificité de la psychologie, qui suivait de cette manière le chemin des sciences de la nature. En France, la psychophysiologie de Ribot et de Richet a suivi la même voie. Mais cela suffit-il pour considérer que la psychologie de cette époque avait vraiment réussi à se constituer en discipline universitaire ? L'examen des recherches récentes (et

malheureusement encore peu nombreuses) en histoire de la psychologie, réalisées notamment en Allemagne, fournit une réponse plutôt négative.⁵

Qu'il y ait eu une première forme d'institutionnalisation de la psychologie à la fin du 19^e siècle en France aussi bien qu'en Allemagne, est un fait incontestable. La création de journaux et de revues scientifiques, de laboratoires psychologiques, d'associations et de sociétés en témoigne.⁶ Cependant, entre 1880 et 1920, la majorité des psychologues expérimentalistes d'Allemagne étaient philosophes de formation, docteurs en philosophie, à l'exception de Wundt, qui était à la fois docteur en psychologie et docteur en philosophie. Dans son célèbre article intitulé « Die Psychologie im Kampf ums Dasein » (La psychologie dans son combat pour l'existence), écrit en 1913, Wundt observe que la moitié de la littérature psychologique publiée au début du 20^e siècle était consacrée à la théorie de la connaissance et à la métaphysique :

Même en enlevant des travaux expérimentaux les protocoles et les tableaux d'expérimentation dont ils sont souvent dotés de façon exubérante, les œuvres et les écrits relevant de la métaphysique et de la théorie de la connaissance constitueraient, rien que sur le plan quantitatif, presque la moitié de toute la littérature psychologique. (pp. 17-18)⁷

5. Nous allons indiquer des faits historiques qui concernent principalement la psychologie germanophone, car dans la littérature allemande, nous avons trouvé ce qui nous a intéressé, à savoir une énumération de faits historiques très peu discutés, donc sélectionnés non pas pour faire passer une opinion déterminée, mais pour informer. En faisant référence aux archives des universités, aux statistiques, aux descriptions des contemporains, ces recherches permettent de se faire une image de la situation de la psychologie entre 1880 et 1920. Ce qui n'empêche pas de chercher des informations semblables dans l'histoire de la psychologie francophone. Mais puisque l'accès aux informations désirées a été plus facile à travers la littérature allemande, nous remettons cette recherche à plus tard.

6. Quelques informations concernant l'institutionnalisation de la psychologie : en 1885, Charcot, Ribot, Janet et Richet fondaient la Société de psychophysiologie ; 10 ans plus tard paraît le premier numéro de l'« Année psychologique » ; depuis 1883, Wundt a édité la revue « Philosophische Studien », qui est reprise en 1903 par les élèves de Wundt sous le titre « Archiv für die gesamte Psychologie ». Fondations d'autres revues scientifiques en Allemagne : « Zeitschrift für Psychologie und Physiologie der Sinnesorgane » en 1890, « Zeitschrift für pädagogische Psychologie » en 1900, « Experimentelle Pädagogik » en 1905, « Zeitschrift für angewandte Psychologie » en 1908. Avant 1914, on a instauré en somme 13 instituts et séminaires de psychologie dans les universités germanophones ; en 1904 le nouveau *scientific community* s'organise sous la direction de Müller dans la Gesellschaft für experimentelle Psychologie (Société pour la Psychologie expérimentale) (Ash, 1985, p. 45 ; Geuter, 1986).

7. « Wenn man da von den rein experimentellen Arbeiten die Versuchsprotokolle und Versuchstabellen in Abzug bringt, mit denen sie oft in unglaublich verschwenderischem Masse ausgestattet sind, so dürften schon dem äusseren Umfange nach die in die Gebiete der Metaphysik und Erkenntnistheorie hineinreichenden Werke und Aufsätze nahezu die Hälfte der ganzen psychologischen Literatur ausmachen ».

Wundt cite un grand nombre de problèmes relevant tout autant de la philosophie que de la psychologie, et qui faisaient l'objet de recherches en psychologie, comme par exemple la relation entre le corps et l'âme, le parallélisme psychophysique, l'application du principe de l'énergie à la vie psychique, l'essence de l'intelligence et de la volonté, etc. Cette dominance de thèmes métaphysiques dans la littérature dite psychologique peut se comprendre lorsqu'on sait que la philosophie néo-kantienne dominait à cette époque la vie universitaire allemande ; dans ce contexte, l'un des objectifs les plus répandus des recherches en psychologie était de prouver empiriquement et expérimentalement la théorie de la connaissance de Kant (Köhnke, 1993).

Cependant, il serait réducteur de conclure à l'existence d'une dépendance unilatérale de la psychologie à l'égard de la philosophie, même si un examen de l'organisation institutionnelle des sciences semble le confirmer. Jusque dans les années 1920, la psychologie était incluse dans les facultés de philosophie. Les psychologues occupaient des chaires de philosophie, ce qui impliquait qu'ils étaient obligés d'enseigner la philosophie, en plus de leurs activités de recherche en psychologie. Quoiqu'il en soit, les psychologues n'ont été ni les premiers ni les seuls à revendiquer l'indépendance de leur discipline. Les philosophes ont également réclamé avec fermeté une séparation entre les deux disciplines. Cette prétention a été exprimée publiquement dans une « Déclaration » (*Erklärung gegen die Besetzung...*, 1913) contre l'occupation de chaires de philosophie par des représentants de la psychologie expérimentale, déclaration publiée en 1913 et signée par plus de cent philosophes. Dans l'histoire de la psychologie allemande, cet événement est répertorié sous le titre « *Lehrstuhlstreit* » (Dispute à propos des chaires) ; cette déclaration exprimait en effet les intérêts professionnels d'universitaires qui voulaient exclure les psychologues de la compétition pour les chaires de philosophie, afin de sauvegarder leur propre pouvoir.

Une autre interprétation de la *Lehrstuhlstreit* semble néanmoins plus intéressante pour notre propos. Dans les discussions actuelles, cette dispute est souvent considérée comme point culminant du débat autour du psychologisme qui a eu lieu entre les années 1880 et 1920 (Rath, 1990). Ce terme de psychologisme désigne une des tentatives visant à sauver la philosophie, qui était en crise depuis la première moitié du 19^e siècle.⁸ Pour les

8. Après les grands systèmes métaphysiques, dont l'un des derniers fut celui de Hegel, la philosophie allemande s'est transformée en « théorie de la science ». Cela signifie que les méthodes, les procédures et les appareils conceptuels des sciences comme la physique, la chimie, etc., sont devenus des objets de la logique et de la théorie de la connaissance. La connaissance a été déclarée constituer un traitement abstrait de la réalité de la nature et de l'esprit, à partir des postulats méthodologiques d'une science. L'existence de la science

tenants de ce courant, la philosophie, définie comme science de l'expérience intérieure, se donnant comme objets les représentations, les actes volontaires et la pensée du sujet de la connaissance, devait se fonder sur la psychologie, cette dernière acquérant de cette manière le statut de discipline générale au sein même de la philosophie.⁹ On sait que c'est Husserl qui mit fin à ce débat en distinguant nettement les lois logiques de celles auxquelles nous n'avons accès que par induction, entre autres par induction psychologique. L'article de Wundt, cité ci-dessus est publié deux ans après « La philosophie comme science rigoureuse » de Husserl et montre que les psychologues se sont rendus compte que leur projet de réformer la philosophie avait échoué. La volonté de faire de la psychologie la discipline centrale de la philosophie, volonté partagée autrefois aussi par Wundt, fait place, dans ce texte, à un autre souci. L'auteur y exprime la crainte que, dans la mesure où la séparation allait produire une psychologie sans philosophie, la psychologie ne se transforme en artisanat, les psychologues se bornant à manipuler des appareillages et à transcrire le monde psychique sous forme de chiffres et de tableaux. Pour éviter que les chaires professorales de psychologie soient occupées par des expérimentateurs purs et durs, Wundt plaidait pour une consolidation des relations entre la philosophie et la psychologie.

Cette consolidation n'a pas eu lieu, mais l'affirmation des philosophes faite dans la « Déclaration » selon laquelle la psychologie expérimentale constituait en 1913 déjà une discipline autonome, n'était pas conforme à la réalité non plus ; jusqu'aux années 1920, il n'existait pas de chaires autonomes, exclusivement destinées à la psychologie. Le droit à la promotion n'est accordé à la psychologie allemande qu'en 1921, droit que la pédagogie et la philosophie possédaient déjà depuis des années. Ash résume cette situation en affirmant que, jusque dans les années 1920, le travail des psychologues dans les universités allemandes était presque exclusivement orienté vers les recherches en philosophie et en pédagogie. Les recherches empiriques en psychologie alimentaient soit une propédeutique pour la philosophie, soit des discours justificatifs pour la pédagogie (Ash, 1985).

Ash souligne en outre un fait déjà évoqué : dès le début du 19^e siècle, la psychologie a été posée comme discipline fondamentale pour la pédagogie. Alors que l'on considérait que les buts de l'éducation devaient être

devient la condition de la connaissance du monde. En conséquence, la philosophie a perdu son statut de science des sciences (Freuler, 1997 ; Köhnke, 1993).

9. Parmi les représentants du point de vue « psychologiste », défini « au sens du privilège de la connaissance du sens interne » (Freuler, 1997, p. 177) qui accorde à la psychologie le rôle d'une discipline fondamentale pour la philosophie et d'une discipline supérieure aux sciences de la nature, on trouve les auteurs comme Beneke, Bergson, Brentano, Dilthey, Lipps, Waitz.

fondés sur l'éthique, on attribuait à la psychologie la responsabilité des recherches sur la possibilité et sur les moyens de l'éducation. Les premiers travaux qui accordent à la psychologie ce pouvoir de justifier la possibilité de la pédagogie en tant que science sont ceux de Herbart (1776-1841) et de Beneke (1789-1854). Pour Herbart, la psychologie susceptible de remplir de façon satisfaisante cette fonction reste cependant encore à élaborer, et cet auteur propose que la psychologie nouvelle soit fondée à la fois sur la métaphysique et sur les mathématiques. Si la psychologie souhaitée par Herbart était ainsi clairement orientée par la pensée philosophique, pour Beneke, cette discipline devait être une science de l'expérience, et c'est la pratique pédagogique qui constituerait son critère de vérité. Cet auteur pose ainsi plutôt une relation de dépendance de la psychologie par rapport à la pédagogie, dans la mesure où les concepts psychologiques doivent être validés par confrontation aux pratiques éducatives orientées par des buts pédagogiques (Beneke, 1850 ; Brauns, 1994 ; Herbart, 1806/1902, 1824-25/1968 ; Jahnke, 1994). Sous cet angle, les critiques formulées au début du 20^e siècle, entre autres par Wundt, James et Stern, contre l'emprise des problèmes éducatifs sur la psychologie (Bringmann & Ungerer, 1980), non seulement pourraient être interprétées comme des revendications élitaires en faveur de la pureté de la psychologie ou comme des enjeux disciplinaires propres à une époque, mais aussi comme un souci des psychologues de défendre la thèse que leur discipline constitue une science.

Si l'on prend en considération ces informations historiques, il apparaît que le ménage entre philosophie, psychologie et pédagogie se présentait de manière sensiblement différente de la description qu'en donnait Claparède. On devrait plutôt parler d'un système de dépendances réciproques entre ces trois disciplines. Entre 1880 et 1920, la psychologie luttait autant que la pédagogie pour son autonomie institutionnelle, et le problème de l'assise scientifique se posait pour les deux disciplines. A cela s'ajoute le fait que dans les années vingt, on a assisté à l'émergence de multiples discours ayant trait à la crise en psychologie et à son analyse. Ces textes montrent que les discours sur la crise étaient étroitement liés à la question de l'unité de la psychologie. Mais ce problème de l'unité n'était néanmoins pas la question principale que se posaient des psychologues comme Bühler, Vygotsky ou Politzer. Sous le débat à propos de l'unité et de la crise se cachait encore une autre question, à savoir : comment la psychologie est-elle possible en tant que science ?¹⁰ En 1927, cinquante ans après l'ouverture

10. Sur le débat autour de la crise en psychologie, voir l'article de Friedrich (sous presse-b) qui contient une bibliographie choisie de textes sur la crise de la psychologie écrits dans les années 1920.

du premier Laboratoire de psychologie, Bühler formulait cette question sans équivoque. En faisant référence à Kant, il soulignait l'importance épistémologique de ce questionnement et exprimait, comme Wundt, un vrai besoin de réflexion philosophique :

Comment la psychologie est-elle possible ? C'est la question que Kant se poserait à notre place. En effet, il incombe à la philosophie de réfléchir tant sur la possibilité que sur la nécessité de ce qui est donné. Et nous avons besoin d'une connaissance philosophique de notre axiomatique, de son caractère et de sa portée. C'est une sorte de déduction transcendentale dans le sens de Kant qui est nécessaire et qui est visée ici. (Bühler, 1927/1978, p. 29)¹¹

Dans ces conditions, il ne nous paraît pas possible d'un côté de déléguer à la psychologie le problème de la scientificité de la pédagogie et d'un autre côté de se détourner de la philosophie. Bien sûr, on pourrait considérer que tout ceci ne concerne que l'histoire. Pourtant, nous croyons que si l'on prend vraiment en compte cette histoire, on devrait avancer l'hypothèse que derrière ce débat autour de l'autonomie et de la dépendance scientifiques et institutionnelles qui se déroulait au début du 20^e siècle au sein des sciences humaines se cachait un problème épistémologique qui les concerne toutes. De quel problème s'agit-il ? Nous essayerons de le comprendre à partir de l'œuvre d'un psychologue allemand qui est connu comme fondateur d'une pédagogie expérimentale, Ernst Meumann. Dans son ouvrage (1913-1914-1916) s'entremêlent d'une manière significative un questionnement psychologique, philosophique et pédagogique.

LA DIFFÉRENCE ENTRE LA PSYCHOLOGIE ET LA PÉDAGOGIE : LE CONCEPT DE TRAVAIL

La biographie scientifique de Meumann ressemble à un voyage à travers le paysage scientifique de l'Allemagne, tel qu'il se présentait à la fin du 19^e siècle. Né en 1862, fils de pasteur protestant, Meumann s'inscrit à la Faculté de philosophie de Tübingen en 1883. Ses intérêts le portent surtout vers la théologie, mais il suit également des cours de philosophie, d'histoire et de physiologie. Il poursuit ses études de théologie à Berlin, où il suit les cours de Dilthey (philosophe), Paulsen (philosophe) et du Bois-Reymond (physiologiste). Il part ensuite à Halle pour assister, entre autres, aux cours

11. « *Wie ist Psychologie möglich ? So würde Kant in unserer Lage fragen. Es obliegt in der Tat dem Philosophen, bald über die Möglichkeit, bald über die Notwendigkeit des Gegebenen nachzudenken. Und wir bedürfen der philosophischen Besinnung auf unsere Axiomatik, ihren Charakter und ihre Tragfähigkeit. Es ist eine Art transzendentaler Deduktion im Sinne Kants, die notwendig ist und hier erstrebt wird.* »

de Stumpf (philosophe), puis à Bonn, pour suivre les enseignements de Lipps (philosophe, psychologue). Au cours de ce périple, il a sans doute pris connaissance du projet des sciences de l'esprit qui s'élaborait à cette époque, et qui restait centré sur la psychologie. Meumann allait tirer plus tard les conséquences de cette attitude psychologisante qui régnait alors en philosophie, en niant le rôle primordial accordé à l'introspection et en se tournant vers la psychologie expérimentale. Mais auparavant, il passe son examen théologique à Coblenz et décide de se présenter à l'examen d'Etat pour la profession d'enseignant (*Staatsoberlehrerexamen für die Hauptfächer Religion und Hebräisch*) à Bonn. En 1891, il soutient sa thèse de doctorat en philosophie à Tübinge. La même année, il reprend ses études au Laboratoire de psychologie de Wundt à Leipzig. D'abord second assistant, il devient, après le départ de Külpe, le premier assistant et l'un des collaborateurs les plus proches de Wundt. Sa carrière académique, qui commence après son habilitation en philosophie (« Recherches sur la psychologie et l'esthétique du rythme ») en 1894 à Leipzig, se caractérise par le même changement permanent d'universités que celui qu'il a pratiqué lors de ses études. En 1897, il répond à un appel à Zürich, où il donne ses célèbres cours sur la pédagogie expérimentale, édités en trois volumes en 1905 et considérés comme son œuvre principale. En 1905 également, il quitte Zürich pour Königsberg. Après avoir été professeur en psychologie et pédagogie à Münster, Halle et Leipzig, il arrive à Hambourg, où il s'engage dans la politique scolaire de la ville. La chaire de philosophie et psychologie qu'il occupe à Hambourg a été créée à la demande du corps enseignant, qui souhaitait qu'un cours de psychologie expérimentale soit inclus dans leur programme de formation. Comme dix ans plus tard à Iéna et à Vienne, la pédagogie expérimentale se présentait en tant que mouvement scientifique parallèle au mouvement politique qui prônait une réforme scolaire. En 1912, Meumann conçoit et prépare un « Institut pour l'étude de la jeunesse », dont l'inauguration a lieu en 1914. Les objectifs et la structure de cet Institut contiennent beaucoup d'idées semblables à celles qui avaient été formulées par Claparède lors de la fondation de l'Institut Jean-Jacques Rousseau en 1912. La mort précoce de Meumann en 1915 a malheureusement entraîné la disparition de cet Institut (Probst, 1990, 1991).¹²

Meumann a formulé à plusieurs reprises son projet d'une pédagogie expérimentale. A première vue, celui-ci semble se réduire à une simple application de la psychologie. Ayant constaté le retard de la pédagogie par rapport

12. A notre connaissance, il n'existe pas de traductions de textes de Meumann en français. La mention de son nom dans les manuels et les livres aussi bien sur la psychopédagogie que sur la pédagogie expérimentale est rare (sur Meumann, voir Buyse, 1935, pp. 17, 86-87, 140 ; Wolter, 1955).

aux avancées méthodologiques attestables dans les « sciences de l'esprit empiriques », il emprunte directement à la psychophysique de Fechner et à la théorie de la perception de Wundt. C'est en résumant les différentes recherches en cours, que l'on pourrait regrouper sous un projet de pédagogie expérimentale, qu'il propose une distinction intéressante entre la psychologie et la pédagogie. Pour lui, la psychologie est une science théorique, qui traite des phénomènes mentaux en tant que tels ; la pédagogie, quant à elle, a trait aux mêmes capacités mentales, mais telles qu'elles apparaissent au cours du travail par lequel certains buts volontaires et explicites sont réalisés :

Mais, la pédagogie comme science pratique considère les phénomènes mentaux qui constituent l'objet de sa recherche – le travail de l'élève – spécifiquement sous le point de vue du travail. Si nous voulons rendre justice aux intentions du pédagogue expérimental, nous devons étudier les phénomènes mentaux sous ce point de vue : comment à travers eux réalise-t-on des buts, comment obtient-on des succès ? (Meumann, 1901, p. 68)¹³

Le but du travail réalisé par un élève peut se situer soit dans ce travail même (l'activité vise l'amélioration directe d'une capacité mentale impliquée dans la tâche, comme la mémoire par exemple), soit en dehors de lui (la mémoire est aussi impliquée dans la réalisation d'autres tâches). Meumann introduit par là une distinction intéressante entre les deux sciences : alors que la psychologie nous apporte une connaissance de la capacité psychique mise en œuvre lors du travail, la pédagogie analyse l'appropriation de cette capacité mentale en vue de la réalisation d'un but donné.¹⁴

Les recherches que Meumann passe en revue et qu'il juge représentatives de ce domaine sont néanmoins bien différentes : expérimentations sur la fatigue, tests d'intelligence, détermination du type de travail et du type d'apprentissage spécifiques à l'enfant (recherches sur l'écriture, la lecture et le calcul), analyse de la constitution des capacités mentales aux différentes périodes du développement de l'enfant, lois de l'oubli et de la remémoration, influence des instruments d'apprentissage fournis par l'enseignant.

13. « Die Pädagogik, als eine praktische Wissenschaft, betrachtet nun aber die geistigen Vorgänge, mit deren Untersuchung sie zu thun hat – die Arbeit des Schulkindes – speziell unter dem Gesichtspunkt der Arbeit. Wollen wir also den Absichten des Experimentalpädagogen gerecht werden, so haben wir die geistigen Vorgänge speziell unter diesem Gesichtspunkte zu untersuchen : Wie werden durch sie Zwecke verwirklicht, Erfolge erreicht ? ».

14. Cette distinction faite par Meumann entre la psychologie et la pédagogie est bien différente de celle proposée dans la littérature actuelle en psychopédagogie : « En premier lieu, on établit une distinction entre, d'une part, une psychopédagogie qui se ramènerait à l'application, en milieu éducatif, des connaissances psychologiques acquises en laboratoire et, d'autre part, une psychopédagogie qui se consacrerait à l'étude des effets psychologiques d'une action de formation » (Léon, Cambon, Lumbroso & Winnykamane, 1977, p. 14).

Ces recherches visent avant tout à déterminer d'une manière mesurable les différences de capacités et de dons intellectuels des élèves. Le but ultime de la pédagogie expérimentale est alors, comme Meumann l'avoue lui-même, de participer à l'élaboration d'une psychologie de l'individu. À partir d'un certain nombre de différences générales attestables dans le travail intellectuel de l'élève, cette psychologie cherche à inférer des différences individuelles. Sous cet angle, la pédagogie expérimentale semble retomber dans la psychologie, et Meumann reste apparemment beaucoup plus psychologue que ce qu'il tente de nous faire croire.

Cette conclusion suscite cependant deux remarques. Tout d'abord, lorsque Meumann élabore sa pédagogie expérimentale, il a en vue des interventions pratiques. Compte tenu des résultats des expérimentations évoquées tout à l'heure, il considère possible de séparer les élèves faibles et de les faire passer dans les classes spécialisées, selon des critères scientifiquement justifiés ; d'organiser des journées scolaires qui correspondent à l'activité normale de l'enfant, etc. On pourrait dire encore que l'intervention envisagée par Meumann ne concerne pas seulement les conditions extérieures du travail intellectuel de l'enfant, mais aussi le travail même. Le travail intellectuel de l'élève devrait être transformé selon les critères délivrés par le modèle de l'adulte. Le type intellectuel vers lequel tend le développement de l'enfant est celui de l'adulte et l'intervention consiste à faire passer l'enfant « au type supérieur de la vie intellectuelle par des mesures conformes à sa nature » (Meumann, 1901, p. 71).

Deuxièmement, l'objectif de la pédagogie expérimentale n'est pas de valider les connaissances relatives aux élèves, mais de vérifier si les moyens d'intervention choisis par l'élève (ses capacités mentales) ou par l'enseignant sont appropriés aux buts. L'objectif de la pédagogie expérimentale est d'identifier les conditions optimales d'intervention, soit de l'enseignant, soit de l'élève, dans le déroulement naturel des choses. Même si l'enseignant possède un savoir sur l'enfant, il faut expérimenter pour savoir si les conditions de l'intervention sont conformes au but de l'intervention. En effet, la théorie de Meumann est caractérisée par une certaine ambiguïté. D'une part, l'auteur présente parfois la pédagogie expérimentale comme une science de l'élève, dont les capacités intellectuelles et mentales font l'objet d'un savoir avant tout psychologique. Mais d'autre part, le rôle donné au concept de travail (qui est un élément fondamental de son cadre épistémologique) concilie en fin de compte le savoir psychologique sur l'enfant avec l'intervention selon un but.

Dans les dictionnaires de philosophie, le concept de travail est avant tout défini comme une *activité médiatisante*. Pour une analyse plutôt classique du concept de travail, deux grands chercheurs sont régulièrement consultés : Hegel et Marx. Le caractère médiatisant est le caractère premier que

Hegel (1840) attribue à la Raison :

La raison est aussi puissante que rusée. Sa ruse consiste en général dans cette activité entremetteuse qui, en laissant agir les objets les uns sur les autres conformément à leur propre nature, sans se mêler directement à leur action réciproque, en arrive néanmoins à atteindre uniquement le but qu'elle se propose. (p. 382)

Marx (1867/1976) se réfère à cette définition dans « Le Capital » quand il décrit la spécificité des outils qui fait que le travail est une activité médiatisante :

Le moyen de travail est une chose ou un ensemble de choses que l'homme interpose entre lui et l'objet de son travail comme conducteurs de son action. Il se sert des propriétés mécaniques, physiques, chimiques de certaines choses pour les faire agir comme forces sur d'autres choses, conformément à son but. (p. 137)

Le concept de travail dans sa compréhension disons classique désigne donc une intervention qui, semble-t-il, peut se dérouler sans qu'un sujet intervienne. Il s'agit d'une intervention sans sujet dans la mesure où les conditions dans lesquelles le travail se réalise garantissent elles-mêmes qu'un but donné sera atteint. Et c'est justement cette acception de l'intervention qui est au fondement de la théorie de Meumann. Bien sûr, toute intervention requiert un sujet, celui qui est responsable du bon choix des instruments, des outils, des moyens, bref des conditions de l'intervention. Mais après les avoir mises à disposition, ce sujet n'intervient plus dans le déroulement de l'intervention ; il la surveille de l'extérieur même s'il s'agit de son propre travail.

Il apparaît ici que la tentative de Meumann de distinguer la pédagogie de la psychologie traduit la prise de conscience d'une propriété qui concerne l'ensemble des sciences humaines : celle d'être la science d'un objet qui est un sujet, c'est-à-dire d'un objet dont la caractéristique majeure réside dans sa capacité à intervenir dans le monde et dans son propre développement. Ce n'est pas un hasard si Meumann a rencontré ce problème lors de son passage de la psychologie expérimentale à la pédagogie, pour laquelle le concept d'intervention est central. Lorsqu'on analyse les seuils de perception, on peut aisément faire abstraction de cette capacité du sujet de pouvoir agir sur le monde et sur lui-même ; mais en pédagogie, cela semble impossible. Toutefois, en utilisant le concept de travail pour distinguer les deux disciplines, Meumann recule en même temps devant la spécificité dévoilée des sciences humaines. En fin de compte, il élabore une pédagogie qui correspond à une psychologie pour laquelle le but, le sens, le *telos* sont considérés comme une rationalité que le sujet possède et à l'aide de laquelle il est capable de diriger son intervention dans le monde. Pour l'enseignant et l'élève – les deux principaux « objets » de la pédagogie – nous

observons, chez Meumann, une démarche analogue : ce qui l'intéresse, ce sont les conditions, plus précisément la mise à disposition de conditions qui permettent de « faire passer l'enfant au type supérieur de la vie intellectuelle par des mesures conformes à sa nature »¹⁵ dont l'intervenant possède déjà antérieurement la connaissance. En conséquence Meumann reste avec son projet pédagogique dans le cadre d'une science expérimentale, car la « raison-ruse » d'Hegel, on la retrouve dans le modèle de la production de la connaissance qui sous-tend l'expérimentation. Sans se mêler au flux des choses, on observe ce qui est suggéré, projeté, déterminé par l'organisation de l'expérimentation et l'application de l'appareillage.

Dans cette démarche de Meumann se dégage un dilemme qui est caractéristique de la psychologie scientifique du début du 20^e siècle. Pour correspondre à une science rigoureuse, la psychologie expérimentale tente d'exclure de ses recherches le vieux problème de la psychologie, celui de la conscience, du *telos*, de l'intentionnalité. L'exemple de Meumann a montré que même dans un domaine comme la pédagogie où l'intervention, donc la capacité de l'être humain à suivre délibérément un but, occupe la place centrale, le téléologique n'est pas considéré comme objet de la connaissance scientifique mais comme une connaissance préalable. Alors, notre remise en question d'un des lieux communs dans l'historiographie des sciences humaines selon lequel la psychologie garantirait à la pédagogie l'assise scientifique, semble avoir trouvé une confirmation supplémentaire. Au-delà des faits historiques concernant la professionnalisation et l'institutionnalisation de ces deux disciplines, rapportés dans la première section de cet article, nous sommes en possession d'un argument épistémologique. La discussion de Meumann permet de conclure qu'une analyse de l'intervention pédagogique selon la logique de la psychologie expérimentale l'empêche de considérer le téléologique – élément majeur de l'intervention – comme objet de la connaissance. A cela s'ajoute le fait que cette psychologie expérimentale qui servait à Meumann de cadre épistémologique pour la pédagogie est fortement critiquée, notamment à partir des années 1920, par les psychologues eux-mêmes.

15. Jusque dans l'utilisation des termes se reflète cette détermination de la pédagogie de Meumann par le concept de travail. Voir la citation ci-dessus de Marx qui contient le mot « conformément ».

LA SPÉCIFICITÉ DES SCIENCES HUMAINES : LE CONCEPT DE « TÉLÉOLOGIQUE »

Quinze ans après l'édition des textes de Meumann sur la pédagogie expérimentale paraît un livre écrit par le psychologue Bühler, « La crise en psychologie ». Dans ce livre, l'auteur pose le téléologique comme concept central de la psychologie, sans remettre en question l'acquis de la psychologie de son époque que constitue l'expérimentation. Une critique de la psychologie expérimentale s'est développée depuis le début du 20^e siècle dans le cadre d'une psychologie compréhensive qui prenait comme point de référence la philosophie de Dilthey. En Allemagne, Spranger, Lerch et Krueger font partie de ce courant. Il nous semble important de souligner qu'en faisant référence au terme de téléologique, Bühler ne tente cependant pas de s'inscrire dans ce courant. Sa conception du téléologique se distingue de la majorité des réflexions faites sur ce sujet. Jusqu'alors, on avait défini le téléologique comme relation intentionnelle du sujet au monde. Ce qui implique aussi qu'à la différence du concept de travail, le concept de téléologique est délibérément centré sur le but. Ce qui est mis au premier plan n'est plus l'appropriation des conditions de travail en fonction d'un but, mais bien l'existence ou, autrement dit, la transparence d'un but dans l'activité du sujet ou dans les choses du monde. Ce qui ne signifie pas encore qu'un des présupposés majeurs du concept de travail soit mis en question par ce concept de téléologique : celui de la compréhension du but comme une constante, comme la variable qui ne change pas. Rappelons-nous les mots d'Hegel : l'activité « arrive néanmoins à atteindre uniquement le but qu'elle se propose ». Marx parle également du travail comme d'une activité qui se déroule « conformément à son but ». Pour une psychologie qui met au centre le concept de téléologique et qui conserve cette caractéristique d'invariance du but, se pose un problème épistémologique : la connaissance produite par la psychologie en ce qui concerne le téléologique n'est pas vraiment vérifiable ou falsifiable ; la correspondance entre un fait observé et son appréhension téléologique est toujours incertaine. Prenons, à titre d'exemple, les expérimentations en classe par lesquelles le chercheur tente d'identifier les buts qui sont à la source des interventions de l'enseignant. Les résultats de cette recherche du but de l'enseignant demeurent de l'ordre de l'hypothèse. Et l'enseignant qui effectue l'intervention constitue rarement une aide, dans la mesure où il n'est presque jamais en mesure de donner une explication cohérente d'une action qu'il vient de réaliser à partir du but qu'il s'était donné. Le même constat vaut pour une œuvre littéraire. La question « qu'est-ce que l'auteur voulait nous dire par là ? » était à la base de toute la tradition herméneutique. Celle-ci reconstitue le contexte historique, le parcours de vie de l'auteur, le goût et les coutumes du public, etc., pour avoir accès à une signification qui, en dépit

de tous ces efforts, lui échappe à chaque fois. Ricoeur (1986) décrit cette impuissance cognitive à l'égard du téléologique de la manière suivante :

Ce n'est que dans le tribunal qu'arrive un moment où les procédures d'appel sont épuisées. Mais c'est parce que la décision du juge est imposée par la force de la puissance publique. Ni en critique littéraire ni dans les sciences sociales, il n'y a place pour un tel dernier mot. Ou, s'il en est un, nous lui donnons le nom de violence. (p. 205)

C'est précisément en raison de la manière dont la psychologie appréhende ses objets d'un point de vue téléologique qu'émerge la question : comment la psychologie est-elle possible en tant que science ? Mais si l'on accepte le rôle central du concept de téléologique pour la psychologie, cette question pourrait être formulée autrement : comment le téléologique peut-il être transformé en un objet de connaissance au sens classique du terme ? Ce sens classique impliquant que la connaissance est vérifiable ou falsifiable par induction et par déduction, par modélisation et par expérimentation. Bühler fournit une réponse à ces questions, car il propose une définition du téléologique un peu différente de celle qui l'identifie avec une relation intentionnelle du sujet au monde. Pour cet auteur, le téléologique est défini en termes de « pilotage » ou de « régulation » (*Steuerung*) ; il est un « levier de commande », dans la mesure où, dans le cadre de sa relation intentionnelle au monde, le sujet doit réagir à trois groupes d'interventions. Le premier est constitué par les perceptions propres, qui fonctionnent en tant qu'indices (signes) de ce que l'on pourrait dire des choses du monde. Le deuxième groupe est constitué de valeurs, comme la connaissance de la vérité, le désir de bonheur, etc., qui sont intériorisées au cours de la vie par chaque sujet. La troisième intervention, c'est celle de l'Autre ; c'est l'influence réciproque et sensée du comportement des membres d'une communauté. L'existence de ces trois ingrédients d'une relation intentionnelle fait en sorte que l'intention et sa réalisation ne coïncident jamais ; elles se défont au contraire continuellement. Le sujet est alors obligé de piloter ; ce n'est pas parce qu'un but est fixé que sa réalisation ne dépend plus que « des conditions du système » :

Si pour chaque but pouvait être immédiatement actualisé un système de conditions qui garantirait, même sous une forme approximative, sa réalisation, alors il n'existerait sans doute pas autant de déraillements (psychiques) dus à une insuffisance intérieure et il n'existerait pas non plus autant de gens qui marchent sur cette route pavée de bonnes intentions qui mène à l'enfer. Mais peut-être beaucoup de déraillements seraient explicables par le fait que le réalisateur est attiré dans le cercle de fascination d'un système étranger à son but, comme une comète est attirée d'un système solaire à un autre. Vraisemblablement, c'est la dernière opinion qui est la nôtre. Dans l'être humain, il existe tellement de systèmes étrangers et souvent contradictoires les uns par rapport aux autres, que le problème central d'une analyse de la structure est de savoir comment à

travers ces systèmes un bateau peut être piloté vers des buts lointains et éloignés. (Bühler, 1927/1978, p. 121)¹⁶

Il existe donc, comme le dit Bühler, une « synapse » entre le but et sa réalisation, une faille qui les sépare et les relie en même temps et qui, par conséquent, contraint le sujet à piloter. Le sujet met en œuvre des conditions qui permettent la réalisation d'un but et qui ne sont pas nécessairement celles qui lui conviennent vraiment ; il fait des détours, il transforme ses propres valeurs ou il r nonce au but. Cette activité de pilotage est autre chose que la pure intentionnalité du sujet. Pour Bühler, l'objet de la psychologie, ce n'est pas le téléologique en tant que tel, mais le téléologique en tant que pilotage du sujet. Avec la question de savoir comment un être humain peut vivre autrement qu'une comète, ou comment un être humain peut se « piloter » à travers ses perceptions du monde, à travers l'influence de l'autre et à travers ses propres valeurs et désirs, la psychologie devient pour Bühler une science qui produit un savoir exact.

En conclusion, on pourrait retenir une différence intéressante entre d'un côté la psychologie et la pédagogie expérimentales, et de l'autre une psychologie du téléologique telle qu'elle a été formulée par Bühler. La psychologie et la pédagogie expérimentales situent le but « en dehors » de la réalisation du but : soit le but est matérialisé par les conditions et les outils de travail qui organisent le déroulement de l'activité, soit il existe en tant que but dans la « tête » de l'expérimentateur ou du constructeur des outils. Dans les deux cas, on évitera le détour par l'introspection du sujet pour avoir accès au but, mais l'inconvénient d'une telle démarche réside dans le fait que ce n'est pas le but du sujet en train de réaliser une activité qui est l'objet de la connaissance, mais un but déjà connu ou supposé par le chercheur. En définissant le téléologique comme pilotage, Bühler met le but dans le circuit de sa réalisation. C'est le but en tant que pilotage qui fait que, lors de son activité, le sujet cherche, recherche, expérimente pour pouvoir agir, pour pouvoir réaliser des buts. Il s'ensuit que le but ne demeure plus constant et qu'il devient un véritable objet de connaissance, accessible en dehors de l'introspection. En quoi consiste alors dans ce cadre le rôle du chercheur ? Lib r  de la lourde t che d'élaborer et de prescrire des buts à partir d'une connaissance déjà acquise ou de retrouver

16. « Wenn für jeden Zweck sofort auch ein System von Bedingungen aktualisiert werden könnte, das die Ausführung auch nur einigermaßen garantiert, dann gäbe es wohl nicht so viele Entgleisungen aus innerer Unzulänglichkeit und so viele Menschen, welche die bekannte Strasse zur H lle wandern, die mit guten Vorsätzen gepflastert ist. Aber vielleicht sind viele Entgleisungen so zu erklären, dass der Ausführende in den Bannkreis eines zielfremden Systems hineingezogen wird wie ein Komet aus einem in ein anderes Sonnensystem. Gewiss, gerade das ist unsere Auffassung. Es gibt so viele einander fremde und vielfach widersprechende Einzelsysteme im Menschen, dass es zum Hauptproblem der Strukturbetrachtung wird, wie ein Nachen auf ferne und fernste Ziele durch sie hindurchgesteuert werden kann ».

partout un sens, il peut s'occuper de connaître le sujet. Il peut décrire, observer et expliquer l'activité du sujet comme un pilotage du sujet par des modèles mathématiques, herméneutiques, physiques, etc. ; modèles qui eux sont vérifiables par le biais de l'induction.

C'est avec ces idées de Bühler que nous semblons être en mesure d'esquisser d'une manière un peu plus approfondie l'arrière-fond épistémologique de cette fameuse recherche de l'assise scientifique des sciences humaines. Deux points devraient être selon nous retenus. Premièrement, la spécificité des sciences humaines impliquée entre autre dans le concept de travail de Meumann, consiste donc dans le fait que le sujet qui se connaît lui-même et qui peut intervenir dans sa propre activité est reconnu comme objet d'une connaissance scientifique au sens moderne du terme. La raison quitte les hauteurs de la transcendance qu'elle a occupés sous le règne de la philosophie. Deuxièmement, une telle reconnaissance doit être complétée par une transformation de cet objet en un objet de la connaissance. Cela est indispensable, selon Bühler, pour produire un savoir sur lui de la même manière que le fait un chimiste ou un physicien : par une modélisation complétée par l'induction. Cette « transformation » demanderait des réflexions épistémologiques.

Il nous paraît intéressant de confronter ces deux idées avec la discussion contemporaine autour d'une épistémologie des sciences humaines dans laquelle deux thèmes dominant souvent : celle de la conscience ou de *mind*, autrement dit de la particularité de l'objet des sciences humaines ; et celle des méthodes (explication versus compréhension) ou des types de sciences (sciences de la nature versus sciences de l'esprit). Malheureusement une confrontation plus détaillée dépasserait le cadre de notre article et nous nous contentons de signaler que Bühler, en réalité, n'était pas préoccupé par ces distinctions. Il a cherché à comprendre de quelle manière on devrait saisir l'objet des sciences humaines pour qu'on puisse en produire un savoir scientifique, un savoir qui est comme dans les sciences de nature vérifiable et falsifiable par induction. En admettant que cette préoccupation épistémologique de Bühler soit considérée comme pertinente pour toutes les disciplines des sciences humaines, une autre relation familiale entre la psychologie et la pédagogie que celle remise en question dans la première section de cet article pourrait être affirmée. Au lieu d'une dépendance d'une discipline par rapport à une autre nous parlerions d'une familiarité épistémologique. Chaque recherche dans les sciences humaines et, partant, dans les sciences de l'éducation, semble demander un effort épistémologique qui ne vise pas à protéger ou à confirmer la particularité de son objet mais qui est simplement nécessaire pour le transformer en un objet d'un savoir scientifique. Et c'est précisément dans ce sens qu'on pourrait selon nous parler d'un ménage à trois philosophie/épistémologie – psychologie – pédagogie. Dès lors, c'est ce ménage, bien différent de celui décrit par Claparède, que nous défendrons dans les discussions actuelles.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Ash, M. G. (1985). Die experimentelle Psychologie an den deutschsprachigen Universitäten von der Wilhelminischen Zeit bis zum Nationalsozialismus. In M. G. Ash & U. Geuter (Ed.), *Geschichte der deutschen Psychologie im 20. Jahrhundert : ein Überblick* (pp. 45-82). Opladen : Westdeutscher Verlag.
- Beneke, F. (1850). *Pragmatische Psychologie oder Seelenlehre in der Anwendung auf das Leben* (Vol. 1-2). Berlin : Mittler.
- Benetka, G. (1995). *Psychologie in Wien : Sozial- und Theoriegeschichte des Wiener Psychologischen Instituts 1922-1938*. Wien : Universitäts-Verlag.
- Bergounioux, G. (1998). Science et institution : la linguistique et l'université en France (1865-1945). *Langue française*, 117, 22-35.
- Brauns, H.-P. (1994). Zur Lage der Psychologie um das Jahr 1850. In H. Grundlach (Ed.), *Arbeiten zur Psychologiegeschichte* (pp. 207-218). Göttingen : Verlag für Psychologie.
- Bringmann, W. G. & Ungerer, G. A. (1980). Experimental vs educational psychology : Wilhelm Wundt's letters to Ernst Meumann. *Psychological Research*, 42, 57-73.
- Bühler, K. (1927/1978). *Die Krise der Psychologie*. Frankfurt/M. : Ullstein.
- Buyse, R. (1935). *L'expérimentation en pédagogie*. Bruxelles : Lamartin.
- Chiss, J.-L. & Puech, C. (1995). La linguistique structurale : du discours de fondation à l'émergence disciplinaire. *Langages*, 120, 106-126.
- Chiss, J.-L. & Puech, C. (1998). De l'émergence disciplinaire à la didactisation des savoirs linguistiques : le tournant des années 60 et ses suites. *Langue française*, 117, 6-21.
- Claparède, E. (1912). *Un institut des sciences de l'éducation et les besoins auxquels il répond*. Genève : Albert Kündig.
- Dilthey, W. (1971). *Schriften zur Pädagogik*. Paderborn : Schöningh.
- Erklärung gegen die Besetzung philosophischer Lehrstühle mit Vertretern der experimentellen Psychologie. (1913). *Archiv für die Geschichte der Philosophie*, 26, 399-400.
- Fehr, J. (1995). « Le mécanisme de la langue » entre linguistique et psychologie : Saussure et Flournoy. *Langages*, 120, 91-105.
- Freuler, L. (1997). *La crise de la philosophie au XIXe siècle*. Paris : Vrin.
- Friedrich, J. (sous presse-a). La linguistique au cœur d'une science de l'homme : le numéro spécial du Journal de Psychologie en 1933 sur la langue. *Sémiotiques*, 14.
- Friedrich, J. (sous presse-b). L'unité de la psychologie – les années 20. *Bulletin de Psychologie*.
- Geuter, U. (1986). *Daten zur Geschichte der deutschen Psychologie : Vol. 1. Psychologische Institute, Fachgesellschaften, Fachzeitschriften und Serien, Biographien, Emigranten, 1879-1945*. Göttingen : Verlag für Psychologie.

- Hegel, G. W. F. (1840). *Enzyklopädie : Erster Theil – Die Logik*. Berlin.
- Herbart, J. F. (1806/1902). *Allgemeine Pädagogik aus dem Zwecke der Erziehung abgeleitet*. Leipzig : Reclam.
- Herbart, J. F. (1824-25/1968). *Die Psychologie als Wissenschaft, neu gegründet auf Erfahrung, Metaphysik und Mathematik* (Vol. 1-2). Amsterdam : Bonset.
- Ingenkamp, K. (1990). *Geschichte der pädagogischen Diagnostik : Vol. 1. Pädagogische Diagnostik in Deutschland 1885-1932*. Weinheim : Deutscher Studien Verlag.
- Jahnke, J. (1994). Psychologie und Pädagogik in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts – zur Funktion der Erfahrung und der Praxis in der Wissenschaft. In H. Grundlach (Ed.), *Arbeiten zur Psychologiegeschichte* (pp. 219-227). Göttingen : Verlag für Psychologie.
- Köhnke, K. C. (1993). *Entstehung und Aufstieg des Neukantianismus : die deutsche Universitätsphilosophie zwischen Idealismus und Positivismus*. Frankfurt/M. : Suhrkamp.
- Léon, A., Cambon, J., Lumbroso, M. & Winnykamane, F. (1977). *Manuel de psychopédagogie expérimentale*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Marx, K. (1976). *Le Capital : Livre premier* (J. Roy, trad.). Paris : Editions Sociales. (Original publié 1867)
- Meumann, E. (1901). Entstehung und Ziel der experimentellen Pädagogik. *Die deutsche Schule*, 5, 65-92, 139-153 & 213-288.
- Meumann, E. (1913-1914-1916). *Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik und ihre psychologischen Grundlagen* (Vol. 1-3). Leipzig : Verlag Engelmann.
- Meumann, E. (1924). *Compendio de pedagogia experimental*. Barcelone : sans lieu.
- Mucchielli, L. (1994). Sociologie et psychologie en France, l'appel à un territoire commun : vers une psychologie collective (1890-1940). *Revue de Synthèse*, 115(3/4), 445-483.
- Mucchielli, L. (1995). Aux origines de la nouvelle histoire en France : l'évolution intellectuelle et la formation du champ des sciences sociales (1880-1930). *Revue de Synthèse*, 116, 55-98.
- Pariente, J.-C. (Ed.). (1968). *Essais sur le langage*. Paris : Editions de Minuit.
- Parot, F. (1994). Le bannissement des esprits : naissance d'une frontière institutionnelle entre spiritisme et psychologie. *Revue de Synthèse*, 115(3/4), 417-443.
- Probst, P. (1990). Die Anfänge der akademischen Psychologie in Hamburg : Ernst Meumann und die Schulreformbewegung. In A. Schorr & E. Wehner (Ed.), *Psychologiegeschichte heute* (pp. 149-163). Göttingen : Verlag für Psychologie.
- Probst, P. (1991). *Bibliographie Ernst Meumann : mit einer Einleitung zur Biographie*. Herzberg : Verlag Traugott Bautz.
- Rath, M. (1990). Der Psychologismustreit – die Geschichte eines gescheiterten Rettungsversuchs. In A. Schorr & E. Wehner (Ed.),

Psychologieggeschichte heute (pp. 112-127). Göttingen : Verlag für Psychologie.

Ricœur, P. (1986). Le modèle du texte : l'action sensée considérée comme un texte. In P. Ricœur *Du texte à l'action : essais d'herméneutique* (Recueil de textes, Vol. 2, pp. 183-211). Paris : Seuil.

Schneuwly, B. (1997). Psychologie et pédagogie : le paradigme psychopédagogique et son contraire. *Skholê*, 7, 27-44.

Wolter, E. (1955). *Analyse expérimentale du travail des écolier : la psychopédagogie d'Ernst Meumann (Etudes et recherches de pédagogie expérimentale)*. Louvain/Paris : Nauwelaerts/Virin.

Wundt, W. (1913). *Die Psychologie im Kampf ums Dasein*. Leipzig : Kröner Verlag.

L'avènement d'un nouveau champ disciplinaire. Ressorts de l'universitarisation des sciences de l'éducation à Genève 1890-1930

Rita Hofstetter et Bernard Schneuwly

Les dernières décennies du 19^e siècle sont le témoin de l'émergence institutionnelle des sciences sociales. A travers un débat intense sur leurs frontières externes et internes, la psychologie, la sociologie, la linguistique, l'anthropologie et l'ethnologie, notamment, s'instituent en disciplines académiques (Gillispie, 1988 ; Mucchielli, 1998 ; pour leur histoire en Suisse, voir Le Dinh, 1997a). Cette effervescence intellectuelle, traversée d'enjeux politiques, socio-économiques, culturels et idéologiques, permet également l'avènement d'un nouveau champ disciplinaire¹ lié aux terrains éducatifs. Soutenues par une puissante demande sociale et convoitées par d'autres disciplines, en particulier la psychologie (Friedrich, ici même ; Hermann, 1977 ; Schuberius, 1990), la pédagogie ou la science de l'éducation – deux termes alors couramment interchangeable – puis les sciences de l'éducation font leur entrée à l'Université. Elles se développent d'emblée sous le signe d'une tension – à nos yeux, dynamique – entre ajustement aux besoins socioprofessionnels du terrain et de la sphère politico-administrative d'une part, et quête d'une reconnaissance comme discipline scientifique « autonome » d'autre part ; telle est la thèse étayée dans le présent article. Notons à ce propos que, à l'instar de plusieurs autres sciences sociales, le

1. Les raisons pour lesquelles nous préférons qualifier les sciences de l'éducation de « champ disciplinaire » plutôt que de « discipline », ou plaçons tout au moins ce dernier concept entre guillemets, sont explicitées dans l'introduction de cet ouvrage.

développement de la (ou des) science(s) de l'éducation s'articule étroitement avec les transformations sociales, politiques et économiques liées à l'avènement des sociétés libérales, avec l'essor de l'industrialisation et l'extension des attributions – culturelles, sociales, éducatives notamment – de l'Etat (Le Dinh, 1997b). En revanche, contrairement à la sociologie, l'anthropologie ou la psychologie, mais en analogie avec des champs disciplinaires comme les sciences médicales, économiques et politiques, les sciences de l'éducation se constituent dans une étroite imbrication avec l'espace social de professions déjà établies et clairement définies, et continuent, dans leur processus de disciplinarisation, d'entretenir d'étroites, mais aussi complexes, relations avec plusieurs autres sciences de référence (Hofstetter & Schneuwly, ici même ; voir aussi Schriewer & Kiener, 1993).

La présente contribution se situe dans le champ de l'historiographie encore peu développée (Caspard, 1979, 1988, 1995 ; Compère, 1995) mais très dynamique des sciences de l'éducation qui s'intéresse au processus de constitution de la « discipline » à travers l'analyse des pratiques effectives de ses acteurs (voir le recueil de contributions internationales de Drewiek & Lüth, 1998, et les travaux récents de Schriewer ainsi que de Tenorth). S'il se veut avant tout descriptif, cet article a pu néanmoins bénéficier des avancées théoriques et méthodologiques impulsées par l'histoire et la sociologie des sciences, prenant appui en particulier sur les publications de Stichweh (1991a, 1991b, 1993) et les numéros spéciaux de la « Revue de Synthèse » consacrés à l'histoire de l'université et de la structuration des disciplines (notamment Matalon & Lécuyer, 1988 ; Parot, 1994 ; Rey, 1994 ; Roger, 1983).

Nos investigations visent à dégager les ressorts de l'avènement des sciences de l'éducation comme champ disciplinaire. Il s'agit notamment de comprendre quelles sont les pressions et tensions, acteurs et facteurs qui président à son développement et favorisent ou retiennent sa reconnaissance scientifique et son inscription universitaire. Il nous intéresse aussi de saisir comment, à travers leurs interventions et recherches, les premiers représentants de la ou des science(s) de l'éducation contribuent eux-mêmes au processus de disciplinarisation. Nous nous demandons enfin quelles relations ces derniers entretiennent à la fois avec les acteurs (professionnels et décideurs) du champ éducatif et les représentants des autres disciplines et comment ils gèrent les inévitables tensions entre les impératifs d'ordre professionnel et scientifique.

C'est à travers l'analyse de l'évolution genevoise des sciences de l'éducation que nous traiterons ces questions. Tout en présentant des configurations particulières que nous nous efforcerons de comprendre, l'exemple genevois s'inscrit dans un mouvement beaucoup plus ample, puisqu'on assiste à l'émergence de ce champ disciplinaire en de nombreuses autres régions du globe. Le cas étudié revêt certes une importance particulière

étant donné que c'est à Genève précisément que se fonde le premier Institut DES Sciences de l'éducation (en 1912), dont la réputation internationale est d'ailleurs immédiate et dont la longévité n'a pas d'équivalent en Europe.² Cette contribution a donc pour but, à travers l'étude de volumineuses sources manuscrites et imprimées, disponibles dans différents sites d'archives³, d'accéder à une plus fine intelligibilité du processus concret de disciplinarisation et d'universitarisation des sciences de l'éducation à Genève entre 1890 – création de la première chaire extraordinaire de pédagogie –, et 1929-1930, année de l'entrée officielle des sciences de l'éducation à l'université.

Quatre mouvements d'inégales longueurs et intensités peuvent être repérés : répondant à des demandes à la fois politiques, administratives et professionnelles, l'institutionnalisation universitaire de la pédagogie permet la lente émergence de la science de l'éducation comprise comme une science avant tout morale ; dès l'aube du 20^e siècle, se multiplient les tentatives visant à accélérer le mouvement de scientification de la pédagogie pour en infléchir, non sans peine, le développement dans le cadre universitaire en direction d'une pédagogie expérimentale et sociale au service de l'administration et de la formation des enseignants ; une troisième phase voit la mise en synergie des initiatives précédentes aboutissant à la création d'un institut privé, non universitaire, des sciences de l'éducation (en 1912), forme organisationnelle qui permet d'entr'apercevoir de nouveaux contours pour un champ disciplinaire émergent ; la quatrième et dernière période de notre étude débouche sur le rattachement de l'Institut des Sciences de l'éducation à la Faculté des lettres de l'Université de Genève (en 1929-1930), non sans exiger de ses membres qu'ils investissent le champ disciplinaire à la fois dans ses dimensions scientifiques et professionnelles – aux impératifs parfois contradictoires. Cela n'implique-t-il pas qu'ils sachent progressivement distinguer le champ disciplinaire « sciences de l'éducation » de son objet « l'éducation », pour mieux assumer les exigences spécifiques tant d'une posture scientifique que d'une posture pédagogique ?

2. Meumann ne demande-t-il pas à Claparède, en août 1911 déjà, si l'Institut Jean-Jacques Rousseau ne voulait pas participer comme institut étranger au « Kartell der Institute in Deutschland » qu'il est en train de mettre sur pied ? (BPU Ms. fr. 4009, 264). En raison des limites imparties à cette contribution, nous nous centrerons ici sur le cas genevois et réservons nos réflexions comparatives à une prochaine publication.

3. Nous avons effectué nos recherches dans les Archives Jean-Jacques Rousseau (IJJR), dans les Archives du Département de l'Instruction publique de l'Etat de Genève (Archives DIP/ Secrétariat général, AEG, 1985 va 5.3.10 à 240), dans les Archives de l'Université de Genève et dans la section des manuscrits de la Bibliothèque publique et universitaire de Genève. Que leurs représentants en soient chaleureusement remerciés.

LES DEUX PREMIÈRES DÉCENNIES D'UNE PÉDAGOGIE UNIVERSITAIRE S'AFFICHANT COMME LA SCIENCE DE L'ÉDUCATION⁴

Dans la deuxième moitié du 19^e siècle, la pédagogie, – qui s'affiche désormais comme LA science de l'éducation – trouve progressivement une place dans les universités européennes, celle de Genève notamment.

Quelles sont les pressions sociales, professionnelles ou scientifiques, contribuant à ce développement ? Quelle est la forme que prend l'enseignement de la pédagogie dans le cadre académique sous la double exigence de scientificité et de « professionnalisation » ? Le 19^e siècle assiste-t-il ce faisant à l'émergence d'un nouveau champ disciplinaire ?

Une pédagogie universitarisée pour répondre à une puissante demande sociale

C'est en 1890 que Genève fonde la première chaire, extraordinaire, de pédagogie. Insérée dans la Faculté des lettres et des sciences sociales (FLSS), elle est confiée au philosophe Paul Duproix (1851-1912), gradué de la Faculté, où il dispense depuis cinq ans des cours de littérature et de philosophie et, depuis un semestre seulement, de « psychologie appliquée à l'éducation ». A Genève, comme ailleurs (par exemple aux Etats-Unis : Cruikshank, 1998 ; en France : Gautherin, 1991 ; en Allemagne : Oelkers, 1989 ; Zedler, 1989), la pédagogie s'apparente alors couramment à un discours philosophique général sur l'homme, se définissant comme une philosophie appliquée ou psychologie appliquée, cette dernière discipline servant progressivement de caution scientifique à une pédagogie quant à elle largement spéculative.

Lorsqu'en 1896, le Parlement genevois reconnaît la pédagogie comme « discipline » universitaire à part entière, en transformant la chaire extraordinaire en ordinaire, cette consécration rencontre l'assentiment inconditionnel aussi bien des autorités politiques que des instances académiques et des milieux professionnels. Comment comprendre une telle unanimité pour instituer une « discipline » universitaire qui n'est guère reconnue comme discipline scientifique ? Les attendus scientifiques, prépondérants d'habitude dans des situations analogues, se trouvent ici relayés par des considérants socioprofessionnels. Il s'agit certes, décrète la commission justifiant l'ordinariat en 1896, de « pouvoir s'élever au-dessus du point de

4. Les deux premiers chapitres de cet article synthétisent certains volets de Hofstetter et Schneuwly (1997) en les complétant parallèlement de nouveaux développements.

vue de l'application et de considérer de plus haut (au moyen d'un enseignement basé sur la psychologie) la tâche qui incombe aux éducateurs de la jeunesse ».⁵ Mais cette exigence n'est guère approfondie, trouvant sa seule légitimation dans le fait que bien d'autres universités ont déjà institué des cours, des chaires ou même des instituts de pédagogie ou de science de l'éducation.

En effet, loin d'innover, l'université genevoise s'inscrit dans le sillage de nombreuses autres académies européennes qui, en cette seconde moitié du 19^e siècle, institutionnalisent l'une après l'autre la pédagogie ou la science de l'éducation.⁶ Les chaires se situent toutes dans les facultés de lettres, proche de la philosophie⁷ dont elles sont issues et surtout des enseignants qu'il s'agit de former. Elles ont pour mandat d'élaborer une doctrine cohérente pour l'éducation, doctrine susceptible d'endiguer les débordements possibles d'un individualisme jugé croissant grâce à un ensemble de valeurs morales censées réguler la vie d'une nation (Popkewitz, 1998 ; Schriewer, 1998). Ces valeurs sont fondées non plus par la religion, mais par une science dite morale, la science de l'éducation ; elles se traduisent en des règles applicables à l'éducation et aux méthodes d'enseignement et devraient contribuer à une plus grande efficacité des systèmes éducatifs.

Ce faisant, la science de l'éducation joue également un rôle important dans la formation des enseignants (primaires et secondaires). Longtemps confinée dans la maîtrise des contenus à enseigner, on reconnaît progressivement que cette formation requiert une méthodologie spécifique (ou didactique), puis des connaissances pédagogiques proprement dites, fondées sur les finalités définies par la science de l'éducation. La théorisation éducative plus soutenue, devant déboucher sur des lois généralisables et transmissibles, permettrait de substituer à l'empirisme couramment décrié des méthodes éducatives « rationnelles » et « efficaces ».

A Genève, c'est aussi l'existence d'une puissante demande socioprofessionnelle qui conduit à la création de la chaire de pédagogie. Les instances

5. *Mémorial du Grand Conseil (MGC)*, Genève, 1896, *Annexe*, p. 772. Voir également MGC, pp. 964 et 1056, *Annexe*, 1896, pp. 771-775 et pp. 797-799.

6. Sauf exception plus précoce mais bien éphémère dans certaines facultés de théologie, ce mouvement s'observe entre autre en Allemagne (Drewek, 1998), en Autriche (Brezinka, 1995), en Angleterre (Simon, 1994), en France (Gautherin, 1991) et en Suisse (Criblez, ici même ; Hager, 1989).

7. Pour ce qui concerne Genève, le rattachement de la chaire de pédagogie aux Lettres et la nomination d'un philosophe ne font l'objet d'aucune justification, tant ils paraissent évidents. En effet, comme c'est le cas pour Duproix, tous les universitaires intégrant dans leurs cours des éléments de pédagogie et/ou de psychologie avant 1890, sont alors des philosophes, à l'image de Jacques-Denis Choisy (1799-1859) dès 1835, et de Henri-Frédéric Amiel (1821-1881) dès 1853.

politiques et universitaires s'accordent à vouloir faire de cette chaire un « centre d'enseignement normal » d'autant plus nécessaire que Genève ne possède aucune institution de ce genre. Et nombreux sont les acteurs sociaux qui militent alors pour l'amélioration, voire l'universitarisation de la formation des enseignants, même primaires. En 1871, par exemple, le député radical Grosselin, représentant du monde ouvrier et des tendances socialisantes, propose sans succès un projet de loi qui institue une Ecole normale académique des enseignants, d'accès gratuit et rattachée à l'*Alma mater*. Puis en 1874, c'est le syndicat qui prend le relais, à l'occasion du Congrès scolaire organisé par la Société des instituteurs de la Suisse romande, plaçant avec ferveur pour l'universitarisation de la formation des enseignants. Et « L'Éducateur », organe de la Société pédagogique romande, comme le « Bulletin de la Société pédagogique genevoise » de répercuter inlassablement ces revendications, pour enfin mettre « l'instituteur en mesure de boire à même et à gorge déployée le clair, pur, et fortifiant contenu de la coupe de la science » (Roget, 1904, p. 66). L'exemple genevois met donc en question la thèse coutumière du volontarisme politique, cautionnant l'idée que l'offre précède et suscite seule la demande en matière d'universitarisation de la formation des enseignants (Gautherin, 1991).

Certes, la revendication du corps enseignant n'a point pour seul objectif l'accès désintéressé à la science, mais elle vise également une plus grande reconnaissance d'une profession dépréciée et surtout une amélioration du statut de l'enseignant, moyennant l'élévation de son traitement et une plus grande mobilité professionnelle. Revendication sociale que les autorités scolaires et politiques tiennent en réalité en hantise, au nom de la bonne gestion des deniers publics et de l'argument que l'instituteur « trop » instruit risque de devenir « pédant » et de ne plus se contenter de sa modeste fonction au service de l'instruction populaire, une fonction impliquant retenue, simplicité, autrement dit une forme de « docilité sociale ».

La pédagogie comme science de l'éducation sous l'ère Duproix

Il s'agit maintenant d'analyser comment la pédagogie se développe autour de la nouvelle chaire et comment elle s'articule aux demandes socioprofessionnelles auxquelles elle doit son existence académique. Cerner le statut de la pédagogie comme champ disciplinaire passe par la saisie de son insertion institutionnelle dans les programmes académiques d'une part, par l'analyse des travaux et interventions de son représentant, le professeur Duproix durant son ordinarat (1896-1912), d'autre part.

Malgré son institutionnalisation, la pédagogie ne figure pas parmi les chaires principales de la FLSS et dans aucune des lois sur l'instruction

publique entre 1890 et 1911. Si elle est bien présente dans le programme des cours de la FLSS, elle ne fait toutefois pas partie des examens requis pour l'octroi de la licence ès lettres et n'est mentionnée dans aucun des quatre programmes durant la période considérée. En 1912, toujours boudée par les Lettres, elle ne figure comme matière obligatoire que dans deux cursus universitaires : les programmes débouchant sur l'obtention de la licence ès sciences sociales d'une part, sur le certificat d'aptitude à l'enseignement des sciences délivré par la Faculté des sciences d'autre part. Soit dans deux filières qui peinent alors à asseoir leur reconnaissance sociale sur le marché du travail et qui font appel à la pédagogie précisément pour élargir leurs perspectives professionnelles et être reconnues comme filières formant à l'enseignement, une reconnaissance que n'auraient pas besoin de quêter les Lettres qui conduiraient « naturellement » à l'enseignement.

Bien que Duproix plaide pour le terme « science de l'éducation », l'étude de ses travaux et enseignements impose le constat que l'autonomie universitaire du domaine n'a pas suffi à asseoir son existence scientifique réelle. Née, comme nous venons de voir, pour répondre à des besoins sociaux, politiques et professionnels, la pédagogie telle que la conçoit Duproix (1895a, 1895b, 1900) se constitue sous une triple dépendance.

- La pédagogie est au service d'une conception moralisante de l'éducation et sert de théorie justifiant une définition des contenus de l'enseignement dans une perspective surtout patriotique et nationale. Elle se base sur l'étude des textes fondateurs des « grands pédagogues » et emprunte ses références et méthodes d'investigations aux disciplines historiques et littéraires.
- La pédagogie, dans ses conceptions de la personne à éduquer, reste entièrement dépendante de la psychologie qui lui assure sa caution scientifique mais en la confinant au statut de terrain d'application.
- La pédagogie vise à documenter l'administration politique sur les développements pédagogiques nationaux et internationaux, mais cette dimension, peu développée, ne débouche sur aucune recherche empirique ou réflexion critique sur le fonctionnement effectif du système concerné.

Dans la mesure où elle se situe à un degré de généralité assez élevé, qu'elle reste coupée d'ancrage pratique et de fondement scientifique et qu'elle ne construit pas elle-même des connaissances théoriques et pratiques, la science de l'éducation, telle que Duproix la développe, s'apparente en réalité à un discours philosophique spéculatif. Une telle pédagogie ne satisfait visiblement guère les demandes sociales et politico-administratives auxquelles elle doit son institutionnalisation universitaire, pas plus qu'elle ne parvient, dans ces conditions, à établir son assise comme « discipline » scientifique. Manquant d'éclat, la pédagogie développée autour de la chaire occupée par Duproix ne connaîtra guère de développement durant ses deux premières

décennies et ne relèvera ni le défi de devenir le siège d'une école normale, ni celui d'établir une véritable science de l'éducation.

Nous avançons également l'hypothèse que l'unanimité des instances officielles en faveur de l'universitarisation de la pédagogie et de la formation des enseignants n'était qu'apparente, dissimulant en réalité des résistances d'ordre socio-politique et scientifique puissantes, que Duproix, en raison de sa faible envergure scientifique, n'a pas réussi à atténuer. Outre les réticences des pouvoirs politiques à universitariser la formation des enseignants primaires – et partant à améliorer les conditions socioprofessionnelles du corps enseignant –, s'ajoute le fait que la justification professionnelle de l'institutionnalisation universitaire de la pédagogie exacerbe, au sein même de l'université, la tension déjà vive entre culture scientifique désintéressée et ajustement sur les besoins socioprofessionnels du public étudiant, un ajustement soupçonné de porter préjudice à la légitimité scientifique de l'université (Marcacci, 1987). Comme toutes les autres, soucieuse à la fois de son prestige scientifique et de son recrutement étudiant, la Faculté des lettres est confrontée à cette question ; question qui se pose avec plus d'acuité encore pour la chaire de pédagogie, instituée comme discipline avant tout pour répondre à des besoins professionnels et avant même d'être pleinement reconnue comme discipline scientifique.

La science de l'éducation comme science morale

Toute proportion gardée, nous sommes très proche d'une tradition fortement développée en France (Schriewer, 1998), vers laquelle Duproix ne cesse de porter son regard, tradition décrite en ces termes par son plus illustre représentant, Henri Marion, dans le « Dictionnaire de pédagogie » (Buisson, 1882-1887) : « la pédagogie est la science de l'éducation, c'est-à-dire la recherche rationnelle des fins qu'on doit se proposer en élevant les enfants et des moyens les mieux appropriés à ces fins » (p. 2238). Si la tâche de la pédagogie consiste à rechercher, faire connaître et discuter les principes et règles de l'éducation, affirme-t-il dans sa leçon inaugurale de 1883, « ces règles, demandons-les aux enseignements de la psychologie, contrôlés sans cesse et complétés par ceux de l'expérience professionnelle » (p. 498). Et de résumer de manière explicite le programme que doit assumer à ses yeux le nouvel enseignement de la science de l'éducation :

On n'attend de nous ni des nouveautés aventureuses, ni d'ambitieuses constructions ; ce qu'on nous demande, c'est de coordonner toutes les vérités scientifiques et philosophiques et toutes les expériences pratiques propres à jeter quelque lumière sur le problème de l'éducation, c'est de soumettre ces vérités et ces expériences à un examen approfondi, d'en faire la synthèse méthodique, et de chercher, en toute bonne foi, dans un esprit essentiellement français, l'application qu'il convient d'en faire dans notre pays et notre temps. (p. 500).

C'est précisément dans ce sens que se développe la pédagogie ou la science de l'éducation un peu partout en Europe (voir, par exemple, Drewek, 1998 ; Gautherin, 1991 ; Hager, 1989 ; Kansanen, 1990 ; Mulder, 1998 ; Németh & Pukánszky, 1998 ; Simon, 1994) : bien qu'aucun paradigme unificateur n'apparaisse dans le champ – ce qui lui vaut sans doute la faible reconnaissance dont il souffre dans le cadre universitaire –, des réseaux denses d'information mutuelle se mettent sur pied, débordant les cadres nationaux et linguistiques. Les différentes chaires limitent néanmoins leur approche et tâche, ajustées aux contextes nationaux, à l'élaboration de doctrines pédagogiques ; l'on rencontre ainsi une pédagogie dépendante de la psychologie pour la connaissance de l'enfant et de la philosophie pour la définition des finalités, surtout morales, de l'éducation.

La généralisation de la scolarisation, le développement des systèmes de formation, l'avènement de l'Etat enseignant (Caspard, 1994 ; Hofstetter, 1998) et la nécessité de l'amélioration de la formation pédagogique du personnel enseignant, soutenus par une puissante demande sociale, ont pour répercussion un développement universitaire indéniable de la pédagogie entre 1890 et 1910.

Néanmoins, universitarisée avant tout pour répondre à des besoins sociaux et professionnels, la pédagogie, même lorsqu'elle se proclame science de l'éducation, demeure une science morale et peine à accéder à une réelle légitimité académique. Et les pouvoirs publics eux-mêmes, pourtant unanimes à plaider le développement de la pédagogie, s'opposent à l'universitarisation de la formation des enseignants. Les enjeux socio-politiques cruciaux qui traversent alors la discipline retiendront ce faisant son déploiement. Et si l'on plaide pour une « science » de l'éducation, c'est afin de promouvoir l'application au terrain éducatif des modèles théoriques élaborés par d'autres disciplines. Genève ne se distingue alors guère sur la scène internationale et les problèmes auxquelles elle se confronte ne lui sont pas spécifiques. Dans la plupart des Etats européens, les années 1890-1910 sont en effet le témoin à la fois de l'expansion et du confinement d'un champ disciplinaire encore scientifiquement déprécié et sous dépendance.

EFFERVESCENCE ET NOUVELLES TENTATIVES POUR UNE APPROCHE SCIENTIFIQUE « POSITIVE » DES PHÉNOMÈNES ÉDUCATIFS

Les limites de la pédagogie classique, fût-elle la science de l'éducation, se révèlent d'autant plus problématiques que puissants sont les espoirs et pressants les besoins qui la façonnent. Les demandes professionnelles et étatiques se précisant, ce sont d'autres approches de l'éducation qui sont

recherchées, lesquelles ne se contentent plus de coordonner et de synthétiser, mais ambitionnent d'observer, d'expérimenter et d'intervenir dans les classes. Dès les années 1880, un mouvement scientifique puissant voit le jour aux Etats-Unis et en Europe qui prône précisément une approche expérimentale pour mieux résoudre les problèmes éducatifs, entre autres à travers une meilleure connaissance de l'enfant (Depaepe, 1993). Au début du siècle, ce mouvement atteint Genève, où il suscite une grande effervescence pédagogique, laquelle se concrétise au niveau universitaire par quatre tentatives visant à dynamiser la pédagogie et à lui fournir une nouvelle orientation. De science morale, la pédagogie pourrait-elle devenir une science expérimentale et sociale ?

La brève apparition de la pédagogie expérimentale à l'Université

C'est à nouveau en réponse à une demande sociale d'ordre professionnel que s'inaugure le mouvement à Genève. En 1904, en effet, les enseignantes en charge des nouvelles classes spéciales pour enfants arriérés, fondées en 1898, quêtent une meilleure formation et une nouvelle légitimité ; or, ce n'est pas vers le représentant de la chaire de pédagogie qu'elles se tournent mais vers le psychologue et médecin Edouard Claparède (1876-1940) qui dirige alors le Laboratoire de psychologie expérimentale de son oncle Théodore Flournoy et s'intéresse depuis quelques années déjà à l'éducation comme terrain d'application de la psychologie expérimentale.⁸ Après s'être instruit auprès de Binet d'abord, puis de Demoor et Decroly, Claparède propose un cours sur la question des enfants en difficulté. Apprécié, le cours est ouvert aux stagiaires en formation initiale et Claparède est sollicité par le Département de l'instruction publique (DIP) pour contribuer à la réflexion sur l'éducation spéciale.

Ces premiers pas de l'établissement dans le cadre universitaire de la psychologie expérimentale appliquée à l'éducation – aussi surnommée pédagogie expérimentale ou nouvelle pédagogie, voire pédagogie « positive » –, seront immédiatement suivis d'une initiative plus substantielle de

8. Claparède désirait de manière plus générale « orienter les travaux du Laboratoire de Psychologie vers un but pratique » (lettre du 5.9.1906 au chef du DIP, AEG 1985 va 5.3.25, 1900/1909). Flournoy insiste lui aussi sur cette dimension appliquée de la psychologie claparédienne, lorsqu'il propose Claparède pour une chaire extraordinaire qu'il souhaite intituler « psychologie physiologique appliquée » (lettre de Flournoy du 6.5.1907, AEG 1985 va 5.3.25, 1900/1909). Schubert (1990) démontre plus généralement que l'institutionnalisation et la professionnalisation de la psychologie exigeaient une application qui donnerait à la nouvelle discipline, née de préoccupations avant tout théoriques, une légitimation sociale, l'éducation et la pédagogie étant des champs privilégiés.

Claparède : en 1906, il crée un séminaire de pédagogie expérimentale dont le Laboratoire est le centre⁹, séminaire reconnu par le DIP qui l'insère dans sa liste des cours offerts aux (futurs) enseignants. Il comprend des cours pratiques en psychologie expérimentale appliquée à l'éducation (2h), des exercices pratiques faits par les élèves (2h), un cours théorique (1h), des visites de classes d'enfants en difficulté.

L'année suivante, plutôt que d'être développé en incluant des apports de la médecine, comme le souhaitait son initiateur, le séminaire de psychopédagogie doit purement et simplement être abandonné. A en croire Claparède (1941), trois facteurs au moins semblent en être responsables : l'hostilité des représentants officiels de la pédagogie ; la réticence du gouvernement ou plutôt du nouveau chef du DIP à l'intégration dans la formation des enseignants de la psychologie et la pédagogie expérimentale ; mais aussi les réserves des autres disciplines, médecine et sciences notamment, peu favorables à ce qu'une « discipline » aussi peu confirmée que la psychologie se trouve un champ d'application. La demande sociale, bien que réelle, n'est pas suffisante pour soutenir une initiative ressentie sans doute comme trop innovante par rapport aux pratiques en vigueur.

Notons que cet échec n'empêchera pas Claparède de poursuivre des travaux personnels en faveur de la psychologie expérimentale (appliquée à l'éducation notamment) et de conquérir une croissante reconnaissance sociale dans les milieux scientifiques. En 1908, il accède d'ailleurs à la chaire extraordinaire de psychologie expérimentale fondée au sein de la Faculté des sciences.

Un séminaire pédagogique pour enseignants rattaché à la chaire de pédagogie

En 1909, une deuxième tentative est faite, par Lucien Cellérier cette fois, pour fonder un séminaire de pédagogie au sein de l'Université, séminaire rattaché quant à lui à la chaire de pédagogie. Le but de ce séminaire est de « préparer des hommes à un point de vue philosophique, moral, scientifique, culturel extrêmement étendu » (d'après Bovet, 1932, p. 11). Cellérier fait cette proposition conjointement avec Jules Dubois dont la thèse en cours avance également une proposition d'intégration de la formation des enseignants à l'université, moyennant la mise sur pied d'un séminaire pédagogique comprenant des conférences d'histoire pédagogique, de pédologie, de psychologie, de philosophie et de morale pédagogique, auxquelles s'ajoutent des leçons pratiques (Dubois, 1910, p. 516).

9. Lettre de Claparède au chef du DIP, AEG 1985 va 5.3.25, 1900/1909.

Tout en incluant des éléments nouveaux de pédologie et de psychologie expérimentale, les deux instigateurs de cette proposition conçoivent toujours la pédagogie comme science morale. En effet, Dubois défend l'idée d'une pédagogie axée sur les dimensions spirituelles et Cellérier (1910) propose une science pédagogique fondée sur la définition *a priori* des données pédagogiques fondamentales, essentiellement morales, et la déduction de lois à partir de ces axiomes. Malgré le fait que le séminaire envisagé ne correspond que très partiellement à ses propres conceptions, Claparède rencontre à plusieurs reprises Dubois et Cellérier¹⁰ pour faire avancer le projet tout en lui impulsant une direction plus orientée vers une approche empirique de l'éducation. Mais cette deuxième tentative ne parviendra pas à se concrétiser.

Les raisons de cet échec sont difficiles à déceler en l'absence de documents s'y rapportant. On peut supposer qu'il n'y a pas de réelle volonté universitaire de promouvoir la pédagogie, d'autant que les autorités politiques tergiversent toujours quant à la nécessité de développer la formation des enseignants ; on peut également conjecturer que le concept proposé d'abord par Cellérier et Dubois incluant ensuite des éléments proposés par Claparède n'était pas suffisamment cohérent pour déclencher un mouvement fort en sa faveur.

Le choix politique d'une pédagogie utilitaire

On assiste à une troisième tentative pour transformer le statut de la pédagogie, en 1912, lorsque se pose la question du remplacement de Duproix, décédé. En effet, c'est alors résolument en faveur d'une pédagogie plus scientifique que penchent les instances politiques, en opposition explicite à la tradition philosophique incarnée par l'ancien professeur : il s'agit désormais de donner à la pédagogie un rôle plus en prise avec le réel qu'elle décrirait, observerait et sur lequel elle interviendrait, en vue d'améliorer à la fois la formation des maîtres et l'efficacité des systèmes de formation.

Deux des quatre privat-docents de pédagogie¹¹ de la FLSS présentent alors leur candidature, Dubois, docteur en théologie et philosophie, auteur de plusieurs travaux en pédagogie, et Albert Malche (1876-1956), licencié en sciences sociales, qui n'a pas de publication scientifique et pédagogique à son actif mais assure alors le secrétariat du DIP. Ce qui, à première

10. Lettre à Bovet du 30.6.1911, Archives IJIR.

11. En 1910, en plus des deux candidats, Ferrière et Cellérier demandent à être habilités à donner des cours de pédagogie : autre preuve de l'effervescence pédagogique du début du siècle.

vue, paraît être un simple choix entre deux personnes constitue en réalité une option « politique » quant au type de pédagogie à mener à l'Université, quant au rapport entre Université et Etat et, à moyen terme, quant à l'importance et au lieu d'insertion de la pédagogie à l'Université.

Le vote de la commission de nomination en faveur de Dubois – la FLSS, unanime et l'Université, majoritaire, défendent une position académique traditionnelle – n'empêchera pas le Conseil d'Etat¹² de passer outre ce préavis et de nommer Malche à la fois Professeur de pédagogie et Directeur pédagogique de l'enseignement primaire le 23 mars 1912. Intentionnelle, cette double nomination est justifiée pour permettre une plus grande utilité sociale de la recherche pédagogique parce que cette double insertion lui permettrait de prendre l'école genevoise tout entière comme laboratoire d'expérimentation, autrement dit de faire enfin de la recherche empirique immédiatement utile.

Sous le professorat de Malche, les intitulés des cours de pédagogie subissent une sensible modification, au profit d'une plus grande insistance sur l'histoire de la pédagogie d'une part, et d'une démarche plus didactique, impliquant préparations et critiques de leçons, visites de classes d'autre part. Relevons que la conjugaison des deux postes de professeur ordinaire de pédagogie et de directeur de l'enseignement primaire débouchera sur diverses réalisations au niveau du réseau élémentaire mais Malche ne se distinguera guère par ses contributions scientifiques, tout en facilitant en revanche l'essor des recherches empiriques sur l'éducation. Aussi, même partiellement dégagée de son ancrage de science morale, la science de l'éducation autour de la chaire de pédagogie restera essentiellement pratique et prescriptive. Ce n'est que bien plus tard, nous y reviendrons, que Malche se révélera un acteur décisif dans le développement scientifique et universitaire du champ disciplinaire.

La pédagogie peut-elle constituer une science sociale ?

C'est dans le cadre des démarches réitérées de création d'une sixième Faculté, dite des sciences économiques et sociales (FSES), qu'une quatrième tentative de redéfinir la nature, la fonction et le statut de la pédagogie comme « discipline » universitaire voit le jour. Proposé en automne 1912 par les radicaux et la gauche, le projet de loi créant la nouvelle Faculté¹³ transfère

12. Soutenus explicitement par le doyen de la faculté de médecine et implicitement par le vice-recteur ; la presse radicale discute et appuie également les autorités politiques (AEG 1985, va 5.3.30, 1912 ; « Le Genevois » du 23.3.1912).

13. La loi modifie d'autres points de la législation, restreignant notamment les prérogatives de

la chaire de pédagogie alors en Lettres dans la nouvelle Faculté des sciences sociales, ce à quoi s'opposent les démocrates (conservateurs) soutenus, en fin de compte, par les instances académiques hostiles à la nouvelle loi. Les arguments avancés par les différents protagonistes peuvent être regroupés en trois catégories fortement imbriquées.

- Au niveau institutionnel, les professeurs pressentis pour chacune des deux facultés estiment que la pédagogie doit leur revenir, conscients qu'ils sont qu'une forte demande de pédagogie existe, puisque sa mention sur un diplôme facilite l'insertion professionnelle des étudiants et contribue donc à la reconnaissance sociale du cursus concerné.
- Au niveau politique, la droite craint que l'orientation de la pédagogie soit moins sociale que socialiste (reportant sur cette « discipline » le soupçon porté sur toutes les autres sciences dites sociales ; Le Dinh, 1997b) et ne contamine ainsi de « socialisme révolutionnaire » l'ensemble du corps enseignant.
- Quant aux enjeux épistémologiques – difficiles à distinguer des confrontations idéologiques, puisque ceux qui prétendent décrire ce que la science de l'éducation est, ne font couramment que prescrire ce qu'elle devrait être (Charbonnel, 1988) –, il s'agit de savoir si la pédagogie constitue une science sociale ou morale. Ce sont surtout les protagonistes de la première position, Malche en particulier, qui agitent leur plume : n'étant plus confrontée à des problèmes d'ordre littéraire ou historique, la science de l'éducation est une science sociale de par sa nature, ses objets, ses buts et ses méthodes ; elle l'est aussi parce qu'elle substitue à une pédagogie individualiste une approche qui tient compte des influences du milieu, de la famille et du contexte politique sur le développement de l'individu.

Vaines argumentations : refusée par le peuple en décembre 1912, la loi est enterrée et la pédagogie ne sera pas considérée comme science sociale par l'université, mais restera insérée à la Faculté des lettres. Bien que cette quatrième tentative de changer son statut universitaire ait également échoué, la pédagogie sortira renforcée de cette suite de confrontations puisque les deux facultés concernées l'inscrivent dans leurs programmes officiels et que le nouveau certificat pédagogique complémentaire à la licence ès lettres et à la licence ès sciences morales (dès 1916), relèvera exclusivement de la pédagogie, tenant lieu de diplôme d'enseignement secondaire.

Des raisons très diverses font échouer l'une après l'autre – partiellement tout au moins – ces quatre tentatives. Au niveau des instances universitaires

l'université en matière de nomination (MGC, 1912 ; Marcacci, 1987, en particulier pp. 181-191 et 230-232).

et des pouvoirs politiques, des réticences d'ordre scientifique mais aussi personnel excluent la voie universitaire pour constituer la pédagogie en une science sociale ou pour au moins lui faire bénéficier des avancées importantes de la psychologie expérimentale et de la pédologie. Au vu des réticences persistantes du gouvernement, la formation des enseignants ne peut pas fonctionner comme légitimation pour assurer le développement d'un champ disciplinaire lié aux professions de l'éducation. A cela s'ajoute le fait qu'aucune des propositions ne contient un concept intégrateur suffisamment crédible et cohérent pour s'imposer et rallier les différents protagonistes.

Néanmoins, l'effervescence pédagogique que Genève connaît en ce début de siècle favorise la constitution de nouveaux réseaux de personnes prêtes à apporter leur soutien, scientifique, pédagogique, financier, à toute initiative promouvant de nouvelles formes de pédagogie. Et cette synergie va assurément contribuer au succès d'une nouvelle initiative de Claparède, conceptualisée cette fois sous l'appellation inédite d'un « Institut des Sciences de l'éducation ».

C'EST « DANS L'AIR ». LE PREMIER INSTITUT DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

L'idée d'un institut consacré à la recherche et à l'enseignement dans le domaine de l'éducation est « dans l'air » en ce début de 20^e siècle, estime Claparède en 1911¹⁴, et Genève réunit les conditions nécessaires pour actualiser cette idée. Le vaste mouvement de recherche scientifique qui apparaît à partir des années 1880, à la suite de l'établissement de la psychologie comme discipline expérimentale, aboutit à la fondation de nombreux instituts de psychopédagogie, de pédagogie expérimentale ou de pédologie en Europe (Claparède, 1912 ; Depaepe, 1993), mouvement qui reçoit un accueil favorable, bien que tardif, à Genève. Le corps enseignant comprend une frange importante de praticiens convaincus de la nécessité d'améliorer la formation des enseignants et d'articuler la rénovation des systèmes et méthodes d'enseignement aux recherches scientifiques expérimentales. Certains enseignants mènent déjà des recherches, seuls, ou dans le giron du Laboratoire de psychologie dirigé par Claparède.¹⁵ Genève se réclame d'une

14. Il utilise la formule dans plusieurs textes : « Ecole libre des Sciences de l'éducation » (1911 ; il s'agit de l'appel à souscription rédigé par Claparède sur la base d'un texte de Bovet et signé du groupe d'initiative composé de MM. E. Boissier, B. Bouvier, E. Claparède, A. Naville et Mlle C. Vidart) ; lettre à Rosier, chef du DIP, du 20.12.1911 ; Claparède (1912).

15. On peut mentionner notamment Descœudres, Métral et Duvillard.

longue tradition pédagogique, basée aussi bien sur ses prestigieuses écoles privées que ses illustres pédagogues, tradition à laquelle s'intéresse toujours un public aisé assez nombreux pour constituer une assise politique et financière nécessaire à une entreprise nouvelle dans le domaine de l'éducation.

Dans ce contexte hautement favorable, l'idée d'un institut pédagogique était sans doute monnaie courante. Encore sa concrétisation nécessitait-elle un concept suffisamment clair et solide pour éviter les écueils des tentatives précédentes. Comment naît l'idée de fonder un Institut *des Sciences de l'éducation* ? Quel programme contient cette appellation originale et que signifie-t-elle pour ses promoteurs ?

« Sciences de l'éducation » : un programme rassembleur

L'étude minutieuse des documents fondateurs de l'Institut conduit à penser que l'idée du pluriel « sciences de l'éducation » pourrait revenir à Maurice Milliod (1865-1925), professeur de philosophie et de sociologie à Lausanne, où il avait lui-même tenté, en vain, de créer une « école théorique et pratique de pédagogie ». ¹⁶ Milliod affiche d'emblée son ambition en proposant de fonder une « Ecole libre des Sciences de l'éducation ... comprise comme la Boutmy (l'Ecole libre des Sciences politiques de Paris) ». ¹⁷ Cette appellation condense en une formule saisissante un programme, lui donnant force en le précisant. C'est sans doute son point de vue de sociologue qui amène encore Milliod à élargir le nombre des disciplines concernées : il ajoute à la psychologie et la médecine initialement prévues, la législation et la question sociale, soit le droit et la sociologie.

Le concept d'un « Institut des Sciences de l'éducation » prendra sa forme définitive à travers la correspondance et les entretiens entre Claparède et Pierre Bovet (1878-1965), à travers les nombreux contacts avec des personnalités soutenant le projet – intellectuels en vue, acteurs dans le domaine pédagogique, mécènes potentiels, membres du gouvernement – et finalement à travers l'écriture, sur de nombreux points commune, de quatre publications qui, tout en conférant une plus large réception aux idées « dans l'air », leur donneront une forme institutionnelle. ¹⁸ L'analyse de ces textes permet de comprendre en partie les conditions du succès du nouveau concept.

16. Nous nous référons à son ouvrage de 1903 et aux lettres de Milliod du 5 et 10 juin 1910 à l'ancien recteur de l'université dont de larges extraits sont cités par Bovet (1932, pp. 11-14).

17. Cité par Bovet (1932, p. 13), La « Boutmy » est l'école des sciences morales et politiques créée en 1872 par le saint-simonien Emile Boutmy pour assurer le recrutement des hauts fonctionnaires dans les couches supérieures de la nation française.

18. Outre les textes cités en note 14, voir : Bovet (1912) ; « Programme provisoire de l'Institut des Sciences de l'éducation » (mars 1912).

Bien que la demande émanant du corps enseignant d'une meilleure formation professionnelle et scientifique constitue un argument essentiel pour justifier la nécessité d'un institut, Claparède et Bovet suivent la proposition de Millioud de ne pas se centrer sur la formation initiale des enseignants¹⁹ ; il ne s'agit donc pas d'une Ecole normale qui enseigne les programmes, mais d'un établissement d'instruction supérieure où les questions se rapportant aux programmes peuvent « être discutées avec cette entière liberté d'esprit que la tradition assure aux universités » (Bovet, 1912, p. 192). Le public cible inclut désormais tous ceux qui se destinent à la « carrière pédagogique sous l'une ou l'autre de ses formes » (p. 191).

L'Institut visé est de type universitaire puisqu'il est à la fois un centre de recherche et un établissement d'instruction (p. 192). Mais il ne peut s'inscrire pour l'instant dans le giron académique pour des raisons qu'on pourrait dire « pratiques » : les enseignements sont dispersés dans plusieurs facultés²⁰ et ils ne sont pas adaptés aux éducateurs. Or précisément, la réussite de l'entreprise exige que les différentes approches de l'éducation soient réunies institutionnellement pour se prêter un appui réciproque et que ces approches soient ajustées sur les impératifs du terrain.

La recherche constitue la pierre angulaire de l'Institut²¹, condition de tout progrès du champ disciplinaire. Cinq domaines sont définis comme centraux : développement de l'enfant, psychologie individuelle (anormaux et surdoués), technique et économie du travail (mémorisation, fatigue, rendement du travail collectif), problème de didactique (méthodes d'enseignement) et psychologie du maître. Ce programme scientifique est précisé du point de vue méthodologique par Bovet qui met en avant les apports possibles proposés par Bacon et Mill : enquêtes, notamment sur les pratiques ; corrélations entre les aptitudes des enfants ; expérimentations qui dépassent la simple observation.

La définition explicite des rôles de l'Institut confirme la volonté de créer un établissement pour faire des *sciences* de l'éducation : l'Institut comme école permet aux éducateurs de s'orienter, de se documenter, mais aussi de travailler à l'édification de la science pédagogique et de s'entraîner à la méthode scientifique ; l'Institut comme centre de recherche mène des

19. Lettres de Claparède à Bovet du 20.9.1911 (Archives IJJR) et à Rosier, chef du DIP, du 20.12.1911.

20. Claparède (1912) mentionne les Facultés de médecine, de science pour la psychologie et des lettres ; il aurait pu mentionner FSES pour la sociologie et l'économie et la Faculté de droit pour des cours de législation scolaire et de l'enfant qui seront introduits dès le début à l'Institut.

21. Claparède va même jusqu'à dire : « Je crois bien qu'il faudra au contraire poser comme pierres d'attente les autres Sections, ne fût-ce que pour pouvoir nous retourner avec honneur, en cas de manque d'élèves. A l'Institut Solvay de sociologie, par exemple, le côté enseignement est au second plan » (lettre à Bovet du 8.12.1911, Archives IJJR).

investigations nécessaires au développement des sciences de l'éducation, les étudiants apportant leur contribution ; l'Institut comme centre d'information rassemble les recherches psychopédagogiques et les rend accessibles notamment par une revue et la mise sur pied d'une bibliothèque. A ces rôles s'ajoute celui de centre de propagande pour une réforme pédagogique garantissant le respect des droits de l'enfant.

L'appel à souscription est entendu et l'assise financière assurée (en deux mois, un capital de 67'500 francs est constitué !). Sur la base du concept et du programme proposés, vingt étudiants s'inscrivent, dont les écolages peuvent couvrir une partie substantielle des besoins de fonctionnement de l'établissement (Bovet, 1932). L'Ecole des Sciences de l'éducation peut ouvrir ses portes le 21 octobre 1912.

« Sciences de l'éducation » : tribulations terminologiques

Donner un nom à un institut n'est pas une action anodine. Nom évocateur, nom rassembleur, « sciences de l'éducation » ne semble pourtant pas avoir fait l'objet de la moindre interrogation depuis qu'il a été proposé par Millioud et que Claparède l'a repris.²² L'utilisation de ce terme correspond-elle à la volonté d'instaurer un champ nouveau de recherches ou s'agit-il simplement d'une appellation commode sans arrière-pensée épistémologique ? L'analyse des textes fondateurs démontre à cet égard une position mouvante, reflet de celle qui prévaut au niveau international. Elle montre également – c'est plus surprenant – une approche qui est loin d'être commune entre les deux principaux fondateurs de l'Institut, à savoir Claparède et Bovet.

Deux questions préoccupent Claparède concernant l'appellation : l'une mineure, d'appeler l'établissement « Institut » et non pas « Ecole » ; l'autre majeure, de baptiser l'Institut « Jean-Jacques Rousseau ». A aucun moment, en revanche, il ne problématise ni ne discute le terme « sciences de l'éducation », comme s'il s'agissait d'une question secondaire. Dans le document fondateur de l'Institut, intitulé pourtant « Un Institut des Sciences de l'éducation et les besoins auxquels il répond », hormis trois fois pour désigner l'institut (pp. 32, 33 et 42), Claparède (1912) n'utilise l'expression « sciences de l'éducation » qu'une seule fois dans un titre (p. 33), de manière incidente, sans le développer ou discuter dans le texte. Deux autres ensembles de termes définissent en revanche les domaines de travail de l'Institut. Le premier apparaît dès la première phrase quand Claparède

22. Dans ses premières lettres à Bovet (juin à octobre 1911, Archives IJJR), il parle plutôt d'Institut supérieur de pédagogie et, dès le début, d'Institut Jean-Jacques Rousseau. Il adoptera « sciences de l'éducation » dans le premier texte destiné à un public large pour la souscription en novembre 1911.

annonce que Genève verra s'ouvrir un « Institut de hautes études *pédagogiques* » (p. 6 ; c'est nous qui soulignons). Le terme « pédagogie », et ses variantes « science de l'éducation » (au singulier ; notamment p. 33) et « science pédagogique » (pp. 22 et 33), oscille entre une acception large désignant tout ce qui a trait à l'éducation et une acception plus étroite se référant à une discipline scientifique expérimentale à constituer (p. 30). L'autre ensemble comprend notamment les termes « psychologie de l'enfant » et « pédologie », utilisés sans distinction précise et qui englobent toute approche scientifique décrivant l'enfant et son développement.²³ Le recours au terme « sciences de l'éducation » ne semble donc pas constituer, pour Claparède, une rupture disciplinaire mais plutôt une formule de propagande désignant commodément le principe d'organisation d'enseignements différents abordant des questions d'éducation.²⁴ La recherche, elle, se poursuit selon les paradigmes déjà établis, bien que peu stabilisés encore, de la psychologie et de la pédologie, ou éventuellement de la pédagogie expérimentale, véritables disciplines fondatrices de l'approche scientifique de l'éducation, à l'exclusion de la sociologie, l'histoire, l'anthropologie ou la biologie, reléguées, elles, au rang de simples disciplines contributives.

Dans la conférence qu'il prononce devant la Société des Arts à Genève, le jeudi 14 mars 1912, Bovet utilise, quant à lui, le terme « sciences de l'éducation » avec constance, même s'il fait quelques brèves allusions à « la science de l'éducation ». Après une analyse des raisons expliquant pourquoi les sciences de l'éducation sont si peu avancées, Bovet leur assigne la tâche d'étudier, par analogie à la médecine et à l'agronomie, « sans parti pris, sans préoccupation de rien justifier, les résultats des divers enseignements, et pour chaque enseignement les résultats de diverses méthodes » (p. 203). On assiste alors à une première tentative d'explicitation du pluriel de « sciences » de l'éducation : « Le moindre des problèmes que nous nous poserons est d'une extrême complexité. Si nous n'avons pas peur des grands mots, nous constaterons qu'une *question d'éducation est à la fois un problème de biologie, de psychologie et de sociologie* » (p. 203 ; c'est nous qui soulignons). Il n'y a pas ici prépondérance d'une discipline par rapport à d'autres, pensée particulièrement originale dans le contexte épistémologique que nous avons esquissé plus haut où la dépendance de la pédagogie à la psychologie est un lieu commun (Schneuwly, 1997). Mais Bovet va plus loin encore dans la définition du rapport entre disciplines de référence et sciences de l'éducation en avançant que « la simple application à notre champ d'études des méthodes inventées par d'autres nous

23. Dans son livre, Claparède (1911, p. 61) distingue pourtant soigneusement *pédologie*, science de l'enfant pure, et *psychologie de l'enfant* qui forme une sous-discipline de la pédologie, avec la pathologie et la physiologie infantiles.

24. Voir par exemple la lettre à Rosier du 20.12.1911.

mènera à des découvertes. Si nous inventons tout de même des procédés nouveaux de recherche, tant mieux ; mais ceux qui existent suffiraient : nous n'ambitionnons pas de transcender la science » (p. 204). L'idée d'approches disciplinaires spécialisées est défendue à travers une prise de position épistémologique très précise dans laquelle Bovet s'oppose à Bergson quand ce dernier conteste la possibilité même de construire des connaissances scientifiques en médecine et en pédagogie, du fait de la spécificité de leur objet :

L'avertissement [de Bergson] est bon à entendre. Nous tâcherons d'en profiter. Mais – pouvons-nous faire autrement que de le constater ? – le langage de la science est le seul qui emporte la conviction. Nous savons que la personnalité du maître n'est pas une chose inerte : un ensemble démontable de facultés autonomes ; nous savons que l'élève est un faisceau de possibilités, de virtualités, qu'un test immobile mesure mal ; nous savons qu'il y a dans l'homme autre chose qu'une capacité à saisir des idées claires, nous croyons aux ardeurs contagieuses de l'affection, aux forces créatrices de la foi.

Mais tout cela n'empêche pas que, si nous voulons faire toucher du doigt ces réalités, nous ne soyons obligés de recourir aux patientes méthodes des sciences. Admettons que, sur bien des points, les explications que les sciences de la vie nous proposent soient insuffisantes et même fausses, parce que trop mécaniques, l'observation plus attentive des faits, par des méthodes scientifiques, reste le seul moyen de le faire voir à d'autres. (p. 206)

Curieux chassé-croisé où le philosophe, non inséré dans des pratiques de recherche, entrevoit la possibilité de nouvelles formes d'investigations, une nouvelle organisation disciplinaire dans le domaine de l'éducation, sans disposer des moyens pour les réaliser et où le chercheur, fortement implanté dans des frontières disciplinaires, pourtant encore mouvantes, ne peut concevoir le champ disciplinaire que comme prolongation de ce qui existe déjà.

On ne peut surestimer la centralité de la recherche scientifique dans la création de l'Institut. N'est-ce pas précisément cette volonté de privilégier la recherche qui explique le double renoncement, certes passager, auquel se soumettent finalement les fondateurs de l'Institut, renoncement à la formation des enseignants et renoncement à l'implantation universitaire ²⁵ Les conditions d'un début de disciplinarisation des sciences de l'éducation à Genève sont donc, d'une part, une certaine distance par rapport aux demandes sociales et une centration sur des problématiques de recherche, d'autre part, paradoxalement et momentanément, l'établissement hors des

25. « L'Etat pourra toujours plus tard, s'il le désire, nous faire des propositions d'annexion que nous serons fort heureux d'examiner » (lettre à Rosier du 20.12.1911).

frontières universitaires. Cette deuxième condition s'impose alors du fait du caractère pluridisciplinaire des sciences de l'éducation, à l'instar de la médecine ou des sciences économiques qui cependant ont l'avantage de se développer d'emblée dans le contexte universitaire et avec une claire ambition scientifique qui reconnaît le bien-fondé d'une recherche fondamentale.

Bien que précisé dans ses ambitions et son public, le projet d'un Institut des Sciences de l'éducation reste hésitant sur la définition des disciplines constitutives ou contributives aux sciences de l'éducation. Il combine une définition de celles-ci fondée par la psychologie (et autour d'elle), définition courante dans la communauté internationale, et une définition plus ouverte, qui annonce et contient en germe d'autres contributions et découpages disciplinaires, et que condense l'appellation retenue finalement : « Ecole des Sciences de l'éducation », avec pour sous-titre « Institut Jean-Jacques Rousseau ».

L'ambition est grande ; les espoirs immenses. Les difficultés de garder ce cap le seront tout autant.

L'INSTITUT DE 1912 À 1929 : ACTEURS ET FACTEURS DE TRANSFORMATION

Que deviennent les sciences de l'éducation à Genève entre 1912 et 1930 ?²⁶ Comment, par leurs investissements pédagogiques et scientifiques, leurs représentants définissent-ils le champ disciplinaire ? Tenter d'apporter quelque élément de réponse à un tel questionnement passe avant tout par l'étude de l'évolution de l'Ecole des Sciences de l'éducation parce que c'est alors bien au sein de cette école « libre » (privée), et non de l'université, que les sciences de l'éducation se développent et s'instituent comme « discipline » scientifique.

Ce développement se fait selon deux axes : l'enseignement et la recherche. Nous nous attacherons dès lors à comprendre comment les fondateurs

26. Nous nous limiterons donc à la première période de l'histoire de l'Institut comme fondation privée débouchant sur son inscription académique. Trois autres périodes peuvent être dégagées : entre 1929 et 1948, l'Institut des Sciences de l'éducation est rattaché à la Faculté des lettres et ses diplômes acquièrent une reconnaissance officielle, mais l'Institut conserve une large autonomie institutionnelle, financière et administrative ; entre 1948 et 1975, l'Institut, puis l'Ecole des Sciences de l'éducation, accède au plein statut universitaire, délivre des diplômes universitaires, et bientôt un doctorat en psychologie et en sciences de l'éducation. Avant de devenir, en 1975, la septième faculté de l'Université de Genève, soit la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

et premiers acteurs²⁷ de l'Institut développent les potentialités contenues sur ces deux axes, qui, tout en étant étroitement imbriqués, ont néanmoins leurs exigences spécifiques et leurs critères propres de légitimation, parfois contradictoires.²⁸

Une Ecole des Sciences de l'éducation pour promouvoir l'Education nouvelle

Les discours fondateurs de l'Institut présentent la « pressante » et « unanime » demande des éducateurs pour une approche scientifique de l'éducation comme principal facteur de légitimation de la naissance de l'Institut. C'est à quatre titres au moins que les professionnels de l'éducation sont interpellés : comme clientèle estudiantine potentielle, précieuse pour assurer la survie et le renom de l'Institut qui vit pour l'essentiel des écolages de ses élèves ; comme collaborateurs pour l'édification des « sciences de l'éducation », puisque leur fréquentation quotidienne des enfants leur permet(tra) de récolter des données et d'expérimenter de nouvelles théories et pratiques pédagogiques ; comme « demandeurs » de réponses scientifiquement fondées aux problèmes que leur pose leur pratique professionnelle ; comme relais pour contribuer aux réformes éducatives jugées nécessaires pour promouvoir les principes (éducation fonctionnelle, autonomie, droits de l'enfant) de l'Education nouvelle.

Pour garantir le devenir et la reconnaissance de l'Ecole, l'espoir est d'intéresser une communauté avant tout internationale de professionnels : les essais tentés antérieurement pour participer à la formation initiale des enseignants genevois et romands n'ont pas abouti et l'étendue du bassin de recrutement estudiantin constitue évidemment un argument promotionnel de taille. L'Education nouvelle se serait-elle révélée comme une opportunité à

27. Dans plusieurs contributions, Daniel Hameline et ses collaborateurs ont présenté ces acteurs (voir notamment Hameline, 1981a, 1981b, 1993, 1994 ; Jornod, 1989 ; Perregaux, Rieben & Magnin, 1996 ; Vidal, 1988, 1997 ; voir également Trombetta, 1976).

28. Vu les limites imparties à cet article, nous nous centrerons sur cette question – renvoyant à la tension profession/discipline – et ne présenterons donc pas en détail l'histoire institutionnelle matérielle de l'Institut (évolution des effectifs d'élèves, présentation des enseignants et des enseignements dispensés, enjeux financiers, nature des relations avec d'autres institutions éducatives...). Le lecteur désireux d'approfondir celle-ci pourra se référer à l'ouvrage de Bovet (1932) et aux recherches citées dans la bibliographie, en particulier celles conduites par Daniel Hameline et ses collaborateurs.

Ce chapitre se base sur le dépouillement systématique des revues suivantes : « *Archives de psychologie* », « *L'Intermédiaire des Educateurs* », « *L'Educateur* », « *Annuaire de l'Instruction publique* », et des « *Chroniques de l'Institut* » entre 1912 et 1930, ainsi que Bovet (1917, 1925, 1932).

saisir pour se profiler sur la scène pédagogique internationale ? N'est-ce pas aussi grâce à cette cause-là que les enseignants genevois eux-mêmes, voire les décideurs politiques, pourraient être gagnés, et, partant, la survie de l'Institut assurée ? Le mouvement possède déjà ses réseaux et connaît une réception avantageuse auprès des enseignants et les propositions fondatrices de l'Education nouvelle – développement naturel-spontané de l'enfant, intérêt comme moteur de l'activité – sont au premier abord cohérentes avec les thèses avancées par Claparède et ses collaborateurs (éducation fonctionnelle, théories biologiques du développement), thèses à l'origine du choix de placer l'Ecole sous l'emblème de Jean-Jacques Rousseau, célèbre pourfendeur des contraintes éducatives imposées à l'enfance au détriment des droits de la nature.

Néanmoins, en embrassant avec une telle ferveur cette cause pédagogique, en invitant les enseignants et étudiants eux-mêmes à s'en faire les propagateurs zélés, les promoteurs de l'Ecole ne transigent-ils pas avec les postulats (point de vue critique, jugement de fait et non de valeur rappelés notamment dans le « manifeste » de 1912) qui fondent leurs propres postures scientifiques ? S'ils les présentent comme complémentaires et intrinsèquement liées, ces deux causes s'entrechoquent néanmoins partiellement (Charbonnel, 1988 ; Hameline, Helmchen & Oelkers, 1995). A vouloir les embrasser toutes deux, ne risquent-ils pas finalement soit de n'en épouser aucune véritablement, soit d'être acculés à un double divorce étant données les concessions faites de part et d'autre ?

Un ajustement croissant de l'enseignement aux attentes socioprofessionnelles des étudiants

Dès ses premières années, l'Institut relève le défi de rallier une communauté internationale d'étudiants, dont dépendent la survie et la renommée de l'école.²⁹ Les uns attendent de leur passage à Genève une formation initiale certifiée en vue d'exercer un métier de l'éducation, les autres, déjà praticiens, espèrent se perfectionner pour se voir hissés au statut d'experts. Il sont prêts pour ce faire à participer concrètement aux recherches conduites par l'Institut pour contribuer à l'édification des sciences de l'éducation et accéder à une théorisation éducative plus soutenue. Aussi, l'Institut peut-il fièrement annoncer, au fil des années, le nombre croissant de recherches et publications scientifiques réalisées en collaboration avec les étudiants.

29. L'Institut accueille 20 étudiants en 1912, 47 en 1914. La guerre réduira ce nombre puis débouchera sur une crise financière en 1920, dépassée avec l'aide notamment des enseignants. Bien que l'évolution du nombre d'étudiants soit positive, c'est grâce aux subventions de la fondation Rockefeller et de l'Etat que l'Institut survivra (Bovet, 1932).

Néanmoins, plus qu'une initiation à la recherche scientifique, c'est une reconnaissance professionnelle que visent la plupart des étudiants. Et ces attentes modèlent très clairement les développements de l'Institut. En 1916, quatre mentions sont définies, dont les trois premières ont une vocation explicitement professionnelle : Education des petits, Direction d'école, Protection de l'enfance et Pédologie. Trois nouvelles mentions professionnelles compléteront ultérieurement ce programme d'études : l'Education des arriérés, l'Orientation professionnelle et finalement l'Education internationale.

Ces divers cursus exigent une formation intellectuelle et scientifique, mais surtout pratique (stages et travaux pratiques), au nom de l'éducation fonctionnelle ou active, dont l'Institut se fait le fer de lance, soucieux que ses diplômés attestent une capacité véritable et non une érudition de surface. Ce faisant, l'Institut investit la scène éducative et élargit son champ d'interventions pratiques : des écoles d'application sont créées – Maison des Petits en 1913, Maison des Grands en 1917, intégrée à l'Ecole Toepffer en 1918-1920 – ; des consultations médico-pédagogiques sont ouvertes dès 1913, lesquelles donneront naissance en 1916 à une classe d'entraînement puis de développement ; les interactions avec les œuvres sociales notamment pour anormaux, avec les réseaux de classes spéciales, et surtout d'écoles en plein air ou écoles nouvelles sont resserrées. Autrement dit, l'Ecole se révèle un Institut véritablement pédagogique, avant tout axé sur les dimensions professionnalisantes et les exigences du terrain, lesquelles modèlent son développement aussi bien sur le plan des enseignements que des recherches et interventions. L'Ecole des Sciences de l'éducation deviendra d'ailleurs bientôt pour tous l'« Institut Jean-Jacques Rousseau », initialement sous-titre de l'école.

De la formation continue à la formation initiale des enseignants : un changement de stratégie et d'alliés pour la survie de l'Institut

Cette croissante fonction professionnalisante contribue à resserrer les liens avec le corps enseignant dont l'Institut quête la reconnaissance. Dès l'ouverture de l'établissement, ses promoteurs multiplient les initiatives de collaboration avec les praticiens, genevois et romands en particulier, mais également internationaux. Comme son titre le suggère, l'organe officiel de l'Institut lui-même, « L'Intermédiaire des Educateurs », s'adresse en priorité aux éducateurs, praticiens, instituteurs, invités à contribuer eux aussi à l'édification d'une pédagogie dite positive, moyennant des discussions pédagogiques et la réalisation de recherches, observations et enquêtes (Editorial, 1912). Et les principaux acteurs de l'Institut, les Bovet, Claparède,

Descoeudres, Duvillard, Walter, Dottrens, puis Piaget, d'enchaîner, parallèlement aux cours et investigations menés au sein de l'Institut, les offres à la cité et les interventions auprès des enseignants : semaines pédagogiques, cours de vacances, conférences et mêmes consultations pratiques, se succèdent à un rythme effréné. Cette activité pédagogique fébrile agrandit progressivement la surface de reconnaissance sociale de l'Institut mais semble accaparer l'essentiel des ressources humaines de l'institution, non sans restreindre les possibilités d'investissements scientifiques (Bovet, 1917, 1932) ou ajuster ceux-ci en fonction des demandes sociales, voire politiques (cf. *infra*). Aussi est-ce bien au nom de leur science, mais souvent au détriment de leurs investissements scientifiques, quand ce n'est pas en rupture avec leurs postulats scientifiques, que les premiers représentants des sciences de l'éducation se prêtent à ce jeu d'experts et interviennent pour orienter sinon prescrire aussi bien les pratiques que les politiques éducatives.

L'investissement semble dans un premier temps porter ses fruits auprès du corps enseignant en Suisse romande. Divers événements attestent le désir des praticiens de sceller durablement la collaboration. En 1920, les instituteurs de Suisse romande contribuent à sauver financièrement l'Institut, durement éprouvé par la guerre et dont le capital est épuisé. En 1921, la Société pédagogique romande, association des instituteurs romands, appelle le directeur de l'Institut, Bovet, à la rédaction de son organe « L'Éducateur », qui fusionne avec « L'Intermédiaire des Educateurs » (1921-1932). En 1923, l'Union des instituteurs primaires de Genève sollicite la contribution de l'Institut pour organiser la *Semaine de l'Enfant*, et enfin, en 1924, à l'issue du Congrès de Genève, la Société pédagogique romande adopte les principes de l'Ecole active. C'est effectivement avant tout autour des thèses de l'Education nouvelle ou Ecole active que praticiens et théoriciens peuvent se rejoindre, les collaborations scientifiques, quant à elles, plus délicates, suscitant rapidement des rapports de force et enjeux de territoires.

Mais, dès 1924, comme le montre Jornod (1989), les malentendus interfèrent également sur cette cause commune de l'Education nouvelle : les relations se distendent, les critiques se renforcent, les règlements de compte s'enchaînent ; les représentants de l'Institut se voient par moment même relégués au statut de « pédagogues en chambre » ou « psychologues de cabinet ». Essentiellement idéologiques ou prescriptives, leurs interventions sont jugées idéalistes, leurs positions méprisantes à l'égard des praticiens, leurs propositions stériles, leurs réponses pratiques mal ajustées aux réalités du terrain. Les praticiens soupçonnent également les théoriciens de se servir des élèves comme de cobayes et de vouloir transformer leurs classes en laboratoires d'expérimentation. Aussi, malgré l'impressionnant investissement consenti, les résultats attendus des interactions avec les praticiens romands restent bien en deçà des promesses et espoirs et les collaborations se raréfieront progressivement.

L'Institut n'en poursuivra pas moins ses interactions avec les milieux professionnels sur la scène internationale³⁰, où selon l'expression significative de Hameline (1981a), certains se distinguent comme « globe-trotters » de l'Education nouvelle, « au point que la conception, la propagation et la validation de l'éducation « nouvelle » apparaissent comme leur affaire propre et un coup singulier de leur génie » (p. 13), fondant ainsi ce qui deviendra l'« Ecole de Genève ».

Malgré ces vicissitudes, les efforts des promoteurs de l'Institut pour s'ajuster aux demandes professionnelles et conquérir leur légitimité sociale sur la scène éducative seront couronnés d'un certain succès. A l'issue d'un changement à la tête du DIP, une nouvelle stratégie d'alliances propulsera l'Institut sur l'avant-scène officielle de la pédagogie genevoise. La formation théorique des stagiaires de l'enseignement primaire leur est confiée dès 1927³¹, grâce à l'appui du nouveau président du DIP, qui n'est autre que le professeur de pédagogie de la Faculté des lettres, Malche, depuis longtemps acquis à leur cause (c'était déjà grâce à lui qu'en 1920, pour alléger les charges financières de l'Institut, on avait créé à la Faculté des lettres une deuxième chaire de pédagogie, expérimentale cette fois, pour Bovet, qui assume toujours la direction de l'Institut³²). Cette nouvelle responsabilité formative ne manquera pas de renforcer la dimension professionnalisante de l'Institut, mais lui garantira aussi une reconnaissance officielle, additionnée d'une caution financière³³, qui mettra, enfin, l'Institut à l'abri de la déroute.

Le rattachement de l'Institut à la Faculté des lettres scelle sa reconnaissance officielle (ses diplômes auront désormais un statut universitaire) tout en préservant son autonomie administrative. Certes, l'Institut devra alors renoncer à certaines de ses activités (psychotechnique, militance en faveur de l'Education nouvelle) au profit d'investissements plus clairement scientifiques (Vidal, 1988). Il aura entre-temps déjà relégué Rousseau au statut de sous-titre et hissé les sciences de l'éducation sur le frontispice de l'Ecole.³⁴

30. A Genève même, les manifestations organisées par l'Institut comme la Conférence internationale sur l'enseignement de l'espéranto dans les écoles et le Congrès international d'éducation morale de 1922 se poursuivront avec le Congrès de la fédération universelle des associations pédagogiques de 1929, organisé sous les auspices du Bureau international d'éducation créé en 1925 par l'Institut (voir également Vidal, 1997).

31. Nous consacrerons prochainement un article à l'histoire de la formation des enseignants et en particulier à la problématique de son universalisation.

32. La première chaire de pédagogie, alors toujours occupée par Malche, s'orientant dès lors surtout vers la pédagogie générale et l'histoire de la pédagogie.

33. Connaissant la situation financière alors critique de l'Institut, le DIP lui octroie dès 1921 une subvention (de 2'000 frs puis portée à 8'000 frs par année), prise sur la subvention fédérale à l'école primaire. Il est probable que cette subvention constitue une manière de reconnaître la contribution de l'Institut au développement théorique et pratique de la pédagogie.

34. Séance du Conseil Directeur du 1^{er} septembre 1928, p. 75. Procès-verbaux de l'Association de l'Institut J.-J. Rousseau. Archives IJJR.

Dès 1929, l'Ecole des Sciences de l'éducation assumera également la direction du certificat d'enseignement secondaire délivré par la Faculté des lettres, contribuant dès lors officiellement à la double formation des enseignants primaires et secondaires du canton.³⁵

La reconnaissance des sciences de l'éducation passe ainsi nécessairement par leur capacité à répondre à des demandes professionnelles, voire politico-administratives, mais elle implique simultanément que les sciences de l'éducation se profilent clairement comme champ disciplinaire, privilégiant la recherche scientifique, sans se confondre avec la pédagogie, désormais entendue comme une composante, parmi d'autres, des sciences de l'éducation.

Des pratiques de recherche aux évolutions multiformes

Soumis à la tension entre développement autonome de problématiques scientifiques et nécessité de répondre à des questions issues de milieux professionnels, l'Institut, dès sa fondation, déploie ses activités de recherche, intenses et diversifiées, selon des logiques différentes suivant les domaines d'investigation.³⁶

Dans un premier temps, jusque vers les années 1920, les membres de l'Institut concentrent leurs investigations empiriques sur l'évaluation des capacités scolaires des élèves et, dans une moindre mesure, sur les méthodes d'enseignement. Des techniques relativement simples, inspirées de la mesure en psychologie telle que reprise notamment par Lay et Meumann, sont appliquées à plusieurs domaines de l'enseignement scolaire, plus particulièrement à la lecture, au vocabulaire, à l'orthographe, à l'arithmétique et au dessin. Si la tradition de la pédagogie expérimentale est très présente, les chercheurs ne discutent guère leurs travaux au sein des communautés scientifiques dans lesquelles ils s'insèrent, les présentant surtout à un public local à travers « L'Intermédiaire des Educateurs » dont l'ambition, on s'en souvient, est de constituer une interface entre chercheurs et praticiens.

Parallèlement à ces études, se profilent très tôt deux autres domaines de recherche : l'éducation morale et le développement de l'enfant. C'est

35. Dès 1930, l'Institut délivre donc un diplôme reconnu par l'Université, prépare au certificat de pédagogie de la Faculté de lettres (niveau licence), contribue à l'encadrement des doctorants en philosophie optant pour la mention pédagogie, assume la formation théorique des stagiaires (puis dès 1933 des candidats) de l'enseignement primaire et dirige la formation pédagogique des licenciés en Lettres qui se destinent à l'enseignement secondaire (cours théoriques, pratiques complétés de leçons et stages dans les écoles).

36. Outre les revues indiquées à la note 28, ce chapitre tient compte des ouvrages publiés par les premiers enseignants de l'Institut.

Descœudres qui prend l'initiative des recherches sur l'éducation morale avec ses travaux sur le mensonge et le partage. Ceux-ci débouchent d'une part sur des initiatives et discours essentiellement prescriptifs, publiés dans les revues pédagogiques, et d'autre part sur des recherches purement psychologiques dans le cadre des travaux piagétiens.

C'est sans doute à travers les recherches sur le développement de l'enfant que l'Institut des Sciences de l'éducation s'intègre le plus clairement dans un discours scientifique international. Inaugurée encore une fois par les travaux de Descœudres qui mène, avec des étudiants, des observations systématiques sur la perception des formes, des couleurs, des volumes, reprenant les travaux de Binet, Baldwin, etc., la recherche dans ce domaine sera magistralement poursuivie par Piaget qui acquerra une notoriété internationale à travers de très nombreuses publications dans des revues scientifiques prestigieuses. Mais c'est précisément au détriment de questions éducatives que se fait ce développement spectaculaire.

A partir des années 20, tout en poursuivant les travaux initialement entrepris, plusieurs membres de l'Institut investissent le domaine, en plein essor, des tests d'aptitudes et des techniques de mesures psychologiques. Cette tendance est renforcée par une forte demande émanant des employeurs et des hommes politiques pour l'orientation professionnelle qui nécessite en outre des investigations approfondies sur les professions et leurs caractéristiques. Hautement techniques pour ce qui concerne le recueil et l'analyse des données, les recherches dans ces domaines s'insèrent dans un vaste mouvement international au développement duquel l'Institut contribue d'ailleurs en organisant la première Conférence internationale de psychotechnique appliquée à l'orientation professionnelle en 1920. Ces recherches sont conduites parallèlement à des interventions multiples dans des entreprises et dans l'orientation professionnelle, interventions influencées par le questionnement scientifique qu'elles surdéterminent tout autant.

Selon les domaines d'investigation, on peut donc distinguer au moins quatre configurations de développement des recherches : dépendance, sans théorisation autonome du questionnement, des besoins pratiques d'enseignement pour l'évaluation des méthodes d'enseignement et des capacités des élèves ; transformation des esquisses de recherches en pratiques prescriptives pour l'éducation morale ; questionnement autonome à partir d'une insertion disciplinaire forte (psychologique et épistémologique) pour les recherches sur le développement de l'enfant ; interaction étroite entre questionnement dirigé par des problèmes hautement spécialisés et intervention pratique pour la psychotechnique. Cette réalité multiforme, témoin d'une riche pratique de recherche, montre-t-elle ce faisant les limites de toute démarche scientifique trop dépendante de la profession, en ne proposant comme alternatives que la négation de la profession ou la soumission à elle ?

La composition des conférenciers invités par l'Institut est à l'image de l'évolution plus générale constatée au cours des années 1912 à 1930 : une large dominante d'interventions pédagogiques prescriptives. Tout se passe comme si la centralité affirmée de la recherche subissait l'assaut des questions plus immédiates à résoudre au quotidien, par des méthodes certes inspirées de techniques scientifiques, mais sur la base surtout de discours pédagogiques.

En raison du statut disciplinaire embryonnaire et du fragile (récent et non officiel) ancrage institutionnel des sciences de l'éducation, leur développement entre 1912 et 1929 est fortement lié à la capacité de ses promoteurs de s'ajuster aux demandes sociales (professionnelle, pédagogique, politico-administrative, voire économique), demandes qui vont « conditionner » le champ disciplinaire dans le sens où elles vont à la fois permettre son existence et orienter son développement. C'est effectivement grâce à leurs innombrables interventions pédagogiques et alliances avec les praticiens puis les pouvoirs politiques, et même les employeurs, que les premiers représentants des sciences de l'éducation contribuent à la reconnaissance de ce nouveau champ disciplinaire puis à son entrée officielle à l'université. S'il est bien la condition du déploiement du champ disciplinaire, cet investissement que l'on pourrait qualifier de pédagogique et politique, voire stratégique, constitue néanmoins la principale limite au développement des sciences de l'éducation sur le plan scientifique : en accaparant toutes les ressources humaines, cet investissement réduit les activités scientifiques à la part congrue ou ajuste celles-ci aux demandes et besoins extérieurs au détriment de la recherche dite fondamentale – à la notable exception des recherches psychologiques développées par Piaget au service de l'épistémologie.

Les communautés scientifiques ne constituent d'ailleurs pas les interlocutrices privilégiées de l'Institut, dont les représentants ne semblent guère préoccupés d'insérer les sciences de l'éducation, en tant que champ disciplinaire, dans les réseaux, encore embryonnaires il est vrai, de la psychologie de l'enfant, de la pédagogie expérimentale, de la psychopédagogie ou de la psychologie pure, et moins encore dans les réseaux liés aux sciences de référence comme l'anthropologie, la sociologie ou la linguistique.

CONCLUSION

L'étude historique de l'avènement et des premiers développements des sciences de l'éducation à Genève entre 1890 et 1930 a permis de mettre en évidence quatre mouvements, qui constituent autant d'illustrations des configurations que peut prendre la tension constitutive entre le champ disciplinaire et les professions et institutions éducatives.

L'expansion sans précédent des institutions et systèmes éducatifs au 19^e siècle, le développement de l'Etat enseignant et la création de nouveaux champs professionnels de l'éducation suscitent une puissante demande de théorisation éducative plus soutenue, soit d'un corps de spécialistes de la pensée pédagogique au service de la formation des enseignants aussi bien que de la planification et réflexion politiques. Dispersée pendant des siècles dans des lieux différents de production de savoirs – notamment philosophie, histoire, théologie, économie et politique, puis psychologie –, l'élaboration de savoirs sur l'éducation est désormais engagée à se faire – de manière non exclusive bien-sûr – dans le cadre d'une « discipline » académique autonome (Tenorth, 1994). Cette rupture, qui peut être considérée comme le moment de « naissance » de la ou des sciences de l'éducation³⁷, tout en consacrant institutionnellement l'autonomie de la pédagogie par rapport aux sciences dont elle est issue, ne correspond pourtant pas à une avancée épistémologique analogue dans le cadre universitaire. Bien qu'intégrant des éléments de la psychologie qui s'établit comme discipline scientifique à la même époque, ladite science de l'éducation limite initialement son ambition à la coordination et la synthèse de savoirs pratiques en fonction de finalités éducatives définies par la philosophie, se constituant ainsi en science morale. Paradoxalement, le fait même de se confiner dans une dimension essentiellement pratique a pour conséquence que la science de l'éducation peine à répondre aux attentes de ceux auxquels elle doit son existence. En tentant de se confondre avec les savoirs pratiques pour dépasser ainsi la tension constitutive entre champs disciplinaires et professionnels, les sciences de l'éducation nient, semble-t-il, autant leurs propres spécificités que celles des acteurs du champ éducatif.

Dès l'aube du 20^e siècle, dans le sillage de l'intense mouvement européen visant à fonder une approche empirique de l'éducation, surgissent divers nouveaux acteurs, d'origine et de statut divers, que réunissent leur

37. Il n'y a pas d'origine absolue ; c'est l'institutionnalisation académique que nous prenons ici comme critère, sachant que d'autres formes préexistent à cette existence universitaire, que la science de l'éducation est préparée par de nombreux auteurs bien avant cette date, que des formes éphémères ont même existé à l'académie, en Allemagne et en Autriche notamment, la plus célèbre étant celle de Trepp qui occupait une chaire de « Erziehungswissenschaft » en 1789 (Fuchs, 1985).

impatience de voir la pédagogie s'extraire de son « inertie » et leur ambition de créer et conceptualiser une « nouvelle pédagogie ». Ces acteurs multiplient les initiatives pour promouvoir la pédagogie comme science empirique et sociale, voire rompre avec la tradition spéculative, philosophique et morale de la pédagogie. La quête d'une solution universitaire pour donner à la pédagogie ou la science de l'éducation une assise à la fois plus large et plus axée sur des démarches scientifiques s'articule alors étroitement aux demandes de formation continue des enseignants et aux besoins du pouvoir politique soucieux de garantir l'efficacité des réformes entreprises. Mais ces tentatives universitaires peinent à se concrétiser, pour des raisons semble-t-il d'abord structurelles : l'institution universitaire n'offre pas un cadre suffisamment souple pour constituer un champ disciplinaire qui, par essence, emprunte à des apports disciplinaires divers ; la dépendance trop étroite aux besoins socioprofessionnels ne permet pas de développer une recherche indépendante ; les résistances politiques conservatrices à l'égard d'une pédagogie sociale et d'un investissement en faveur de l'universitarisation de la formation des enseignants empêchent son déploiement au sein de l'académie.

Ces apories mêmes ont probablement permis de repenser fondamentalement le projet d'institutionnalisation du champ disciplinaire « sciences de l'éducation » sur une nouvelle base, mettant en synergie dès 1911 un réseau déjà partiellement constitué de personnes intéressées. Ce projet est audacieux par au moins trois de ses aspects :

1. Pour la première fois peut-être le champ disciplinaire est pensé comme nécessairement pluriel, laissant entrevoir par cette conception même la possibilité d'une construction plus indépendante de la psychologie qui apparaît encore dans la pensée spontanée comme l'unique garant possible de la scientificité du domaine³⁸ : dans le projet, sociologie et biologie deviennent des disciplines de recherche au même titre que la psychologie, et l'inclusion dans l'enseignement des contributions de l'économie, du droit, de la médecine et de la biologie tout comme le maintien des branches classiques de la pédagogie (histoire des idées ; systèmes pédagogiques) laissent entrevoir une conception large du champ disciplinaire. C'est d'ailleurs à ce moment précis que ce dernier trouve son nom programmatique de « sciences de l'éducation ».
2. La recherche devient la véritable pierre angulaire du projet, autour de laquelle s'articulent la formation des étudiants et l'enseignement en général. Bien que toujours liée aux demandes pratiques et politico-administratives, la recherche est pensée comme possibilité de prise de distance

38. Les rapports complexes entre conceptions de l'éducation centrée sur l'enfant et du développement comme processus naturel d'une part et dominance de la psychologie de l'enfant d'autre part mériteraient un long développement que nous ne pouvons mener ici.

critique nécessaire, comme lieu d'élaboration de connaissances indispensables pour (re-)penser les pratiques éducatives. Même si les problématiques annoncées sont encore surtout ajustées aux besoins du terrain, on observe un mouvement de distanciation du champ disciplinaire par rapport aux champs professionnels.

3. Le projet renonce, passagèrement, à l'un des objectifs centraux des projets précédents, à savoir de développer le champ dans le cadre universitaire et en lien immédiat avec la formation des enseignants ; renoncement paradoxal dans la mesure où l'institution universitaire est en principe le garant de l'indépendance d'une discipline et que la formation des enseignants constitue jusqu'alors un moteur du développement de la pédagogie. Dans le cas genevois, c'est l'espace d'une école privée qui permet finalement à la fois la constitution d'un champ disciplinaire réunissant plusieurs disciplines jusqu'alors dispersées institutionnellement et son indépendance à l'égard du terrain professionnel et politique.

Dès sa première phase de réalisation (1912-1929), le projet est cependant soumis à la tension caractéristique du champ disciplinaire dont il avait partiellement pu faire abstraction au moment de sa conceptualisation théorique ; la survie de l'Institut impose en effet rapidement aux acteurs des contraintes qui contredisent partiellement les principes de base, notamment en ce qui concerne la centralité de la recherche. Ceci se manifeste dans les programmes d'études, bientôt essentiellement orientés vers des débouchés professionnels, et dans les pratiques de formation dans lesquelles la recherche, tout en occupant une part importante, est finalement couramment subordonnée à des besoins professionnels et pratiques. Ceci apparaît ensuite dans les nombreuses initiatives visant à gagner le corps enseignant comme allié principal dans l'activité d'information de l'Institut, notamment les interventions et conférences proposées, plus axées sur des questions pratiques d'enseignement et d'éducation que des débats d'ordre théorique et scientifique. La recherche, elle, se développe plus difficilement et selon des logiques partiellement contradictoires ; elle sera aussi plus limitée que prévu dans le projet de l'Institut, la psychologie devenant la science de référence quasi exclusive.

Malgré l'impressionnant investissement en direction des praticiens, l'allié principal, le corps enseignant, prend néanmoins de plus en plus ses distances. La non-spécificité du point de vue des acteurs scientifiques et la soumission trop étroite aux demandes immédiates, aboutissant à des réponses essentiellement idéologiques, auraient-elles paradoxalement eu pour résultat d'éloigner les « pédagogues de salon » des acteurs du terrain ? Quoiqu'il en soit, l'Institut, pour assurer sa survie, va modifier son réseau d'alliances et prendra l'Etat comme premier interlocuteur. Dans la perspective d'améliorer la formation du corps enseignant et le système éducatif dans son ensemble, l'Etat contribuera de façon décisive à l'intégration des

sciences de l'éducation à l'université, pour faire de l'Institut un rouage central de la formation des enseignants primaires et secondaires et lui confier des tâches importantes dans la régulation du système éducatif.

La tension constitutive entre ajustement aux besoins sociaux et politiques et quête d'une reconnaissance comme champ scientifique « autonome » s'est effectivement révélée être un facteur puissant du développement des sciences de l'éducation, assurant leur existence comme champ disciplinaire, garantissant leur assise et déploiement universitaire, leur imposant également des renoncements, voire limitant parfois leur plein épanouissement comme discipline de recherche au sens plein du terme. Comment le changement d'alliés opéré sous l'effet de cette même tension dynamique va-t-il se répercuter sur les sciences de l'éducation après leur rattachement à l'université ? Comment les sciences de l'éducation assumeront-elles leur double engagement pédagogique et scientifique ? Quels types de recherche seront menés, quels paradigmes développés et quelles disciplines considérées comme constitutives ou contributives aux sciences de l'éducation ? Quelle sera la place respective de la psychologie et des sciences de l'éducation dans l'Institut des Sciences de l'éducation après 1930 ? Gageons que la nouvelle configuration sera profondément marquée par la tension qui en est à l'origine.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES³⁹

- Bovet, P. (1912). La création à Genève d'une école des sciences de l'éducation. In *Société des Arts de Genève* (pp. 187-212). Genève : Société Générale d'Imprimerie.
- Bovet, P. (1917). *L'Institut J.-J. Rousseau : rapport succinct sur son activité de 1912 à 1917*. Genève : Albert Kundig.
- Bovet, P. (1925). La littérature pédagogique de la Suisse française jusqu'à la fin de 1925. *Internationale Jahresberichte für Erziehungswissenschaft für 1924/1925*, 131-139.
- Bovet, P. (1932). *Vingt ans de vie : L'Institut J.-J. Rousseau de 1912 à 1932*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Brezinka, W. (1995). Die Geschichte des Faches Pädagogik an den österreichischen Universitäten von 1805 bis 1970. *Paedagogica Historica*, 31, 407-444.
- Buisson, F. (Ed.). (1882-1887). *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* (7 vol.). Paris : Hachette.
- Caspar, P. (1979). La recherche en histoire de l'éducation : résultats d'une enquête. *Histoire de l'Education*, 2, 5-17.

39. Les références des sources provenant des archives sont précisées dans les notes.

- Caspar, P. (1988). Histoire et historiens de l'éducation en France. *Les Dossiers de l'Education*, 14/15, 9-29.
- Caspar, P. (1994). Pourquoi l'Etat s'est-il intéressé à l'éducation ? (1750-1830). *Musée Neuchâtelois*, 93-105.
- Caspar, P. (Ed.). (1995). *Guide international de la recherche en éducation/ International guide for research in the history of education*. Paris/Bern : Institut National de Recherche Pédagogique/Lang.
- Cellérier, L. (1910). *Esquisse d'une science pédagogique*. Paris : Alcan.
- Charbonnel, N. (1988). *Pour une critique de la raison éducative*. Bern : Lang.
- Claparède, E. (1905/1911). *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale*. Genève : Albert Kundig.
- Claparède, E. (1912). Un Institut des Sciences de l'éducation et les besoins auxquels il répond. *Archives de Psychologie*, 12, 5-43.
- Claparède, E. (1941). *Autobiographie*. Genève : Librairie Naville.
- Compère, M.-M. (1995). *L'histoire de l'éducation en Europe : essai comparatif sur la façon dont elle s'écrit*. Bern/Paris : Lang/Institut National de Recherche Pédagogique.
- Cruikshank, K. (1998). The prelude to education as an academic discipline : American Herbartianism and the emergence of a science of pedagogy. In P. Drewek & C. Lüth (Ed.), *Histoire des sciences de l'éducation* (pp. 99-120). Gent : CSHP.
- Depaepe, M. (1993). *Zum Wohle des Kindes ? Pädologie, pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik in Europa und den USA, 1890-1940*. Weinheim : Deutscher Studien Verlag.
- Drewek, P. (1998). Educational studies as an academic discipline in Germany at the beginning of the 20th century. In P. Drewek & C. Lüth (Ed.), *Histoire des sciences de l'éducation* (pp. 175-194). Gent : CSHP.
- Drewek, P. & Lüth, C. (Ed.). (1998). *Histoire des sciences de l'éducation*. Gent : CSHP.
- Dubois, J. (1910). *Le problème pédagogique : essai sur la position du problème et la recherche de ses solutions (Thèse en philosophie)*. Genève : Albert Kundig.
- Duproix, P. (1895a). Considérations générales sur la psychologie comparée de l'homme et de l'enfant. *Bulletin de la Société Pédagogique Genevoise*, 6, 66-71.
- Duproix, P. (1895b). *Kant et Fichte et le problème de l'éducation*. Genève : Georg.
- Duproix, P. (1900). *L'enseignement secondaire en France*. Genève : Albert Kundig.
- Fuchs, M. (1985). *Das Scheitern des Philanthropen Ernst Christian Trapp : eine Untersuchung zur sozialen Genese der Erziehungswissenschaft im achtzehnten Jahrhundert*. Weinheim : Beltz.
- Gautherin, J. (1991). *La formation d'une discipline universitaire : la science de l'éducation, 1880-1914*. Thèse de doctorat en Sciences humaines, Université René Descartes, Paris V.

- Gautherin, J. (1995). La science de l'éducation, discipline singulière : 1883-1914. In B. Charlot (Ed.), *Les sciences de l'éducation, un enjeu, un défi* (pp. 45-54). Paris : ESF.
- Gillispie, C. G. (1988). History of social sciences. *Revue de Synthèse*, 3/4, 379-386.
- Hager, F. (1989). Some remarks on the development of « Pedagogics » as university subject in Germany and Switzerland with special regard to the University of Zurich. In *Wesen, Freiheit und Bildung des Menschen* (pp. 217-225). Bern : Haupt.
- Hameline, D. (1981a). Adolphe Ferrière, praticien en quête d'une reconnaissance sociale. In D. Hameline (Ed.), *Autour d'Adolphe Ferrière et de l'éducation nouvelle* (Cahiers de la Section des Sciences de l'Education N° 25, pp. 9-37). Genève : Université de Genève.
- Hameline, D. (Ed.). (1981b). *Autour d'Adolphe Ferrière et de l'éducation nouvelle* (Cahiers de la Section des Sciences de l'Education N° 25). Genève : Université de Genève.
- Hameline, D. (1993). Edouard Claparède (1873-1940). *Perspectives*, 22, 161-173.
- Hameline, D. (1994). Adolphe Ferrière (1879-1960). *Perspectives*, 23, 379-406.
- Hameline, D., Helmchen, J. & Oelkers, J. (Ed.). (1995). *L'éducation nouvelle et les enjeux de son histoire : actes du Colloque International des Archives Institut J.-J. Rousseau*. Bern : Lang.
- Hermann, U. (1977). Die Rolle der Psychologie in der Entwicklung der modernen Erziehungswissenschaft. In *Die Psychologie des 20. Jahrhunderts* (pp. 1012-1026). Zürich : Kindler.
- Hofstetter, R. (1998). *Les lumières de la démocratie : histoire de l'école primaire publique à Genève au XIX^e siècle*. Bern : Lang.
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (1997). Les débuts de la pédagogie comme discipline universitaire : l'exemple de Genève, 1890-1916. In D. Le Dinh (Ed.), *L'avènement des sciences sociales comme disciplines académiques, XIX^e-XX^e siècles* (Les Annuelles N° 8, pp. 135-171). Lausanne : Antipodes.
- Jornod, A. (1989). *Théorie/pratique : fusion ou fission ? L'union des journaux des « théoriciens » et des « praticiens » de l'éducation de 1921 à 1932 : L'Intermédiaire des Educateurs et L'Educateur*. Mémoire de licence en Sciences de l'Education, Université de Genève.
- Kansanen, P. (1990). Education as a discipline in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 34, 271-284.
- Le Dinh, D. (Ed.). (1997a). *L'avènement des sciences sociales comme disciplines académiques, XIX^e-XX^e siècles* (Les Annuelles N° 8). Lausanne : Antipodes.
- Le Dinh, D. (1997b). Sciences sociales et logiques de gestion. In D. Le Dinh (Ed.), *L'avènement des sciences sociales comme disciplines académiques, XIX^e-XX^e siècles* (Les Annuelles N° 8, pp. 73-88). Lausanne : Antipodes.

- Marcacci, M. (1987). *Histoire de l'Université de Genève : 1559-1986*. Genève : Université de Genève.
- Marion, H. (1883). Leçon d'ouverture du cours sur la Science de l'éducation, faite à la Sorbonne le 6 décembre 1883. *Revue Pédagogique*, 3, 481-502.
- Matalon, B. & Lécuyer, P. (Ed.). (1988). Une histoire des sciences de l'homme. *Revue de Synthèse*, 109(3/4).
- Millioud, M. (1903). *La réforme de l'enseignement secondaire*. Lausanne : Adrien Bourgeaud.
- Mucchielli, L. (1998). *La découverte du social : naissance de la sociologie en France (1870-1914)*. Paris : La Découverte.
- Mulder, E. (1998). Patterns, principles, and profession : The early decades of educational science in the Netherlands. In P. Drewek & C. Lüth (Ed.), *Histoire des sciences de l'éducation* (pp. 231-246). Gent : CSHP.
- Németh, A. & Pukánszky, B. (1998). Paradigmen in der Geschichte der ungarischen Pädagogik. In P. Drewek & C. Lüth (Ed.), *Histoire des sciences de l'éducation* (pp. 275-292). Gent : CSHP.
- Oelkers, J. (1989). Das Ende des Herbartianismus : Ueberlegungen zu einem Fallbeispiel der pädagogischen Wissenschaftsgeschichte. In P. Zedler & E. König (Ed.), *Rekonstruktion pädagogischer Wissenschaftsgeschichte* (pp. 77-116). Weinheim : Deutscher Studien Verlag.
- Parot, F. (Ed.). (1994). Les territoires de la psychologie. *Revue de synthèse*, 115(3/4).
- Perregaux, Ch., Rieben, L. & Magnin, Ch. (Ed.). (1996). « Une école où les enfants veulent ce qu'ils font » : *La Maison des Petits hier et aujourd'hui*. Lausanne : Loisirs et Pédagogie.
- Popkewitz, T. (1998). A changing terrain of knowledge and power : A social epistemology of educational research. In P. Drewek & C. Lüth (Ed.), *Histoire des sciences de l'éducation* (pp. 21-56). Gent : CSHP.
- Rey, R. (Ed.). (1994). La classification des sciences. *Revue de Synthèse*, 115(1-2).
- Roger, J. (Ed.). (1983). Journées « Histoire des sciences et mentalités ». *Revue de Synthèse*, 104(1/2).
- Roget, F.-F. (1904). Etat actuel, en Allemagne et en Suisse, de la question de la préparation secondaire et universitaire des maîtres de l'enseignement primaire. *Bulletin de la Société Pédagogique Genevoise*, 6, 61-70.
- Schneuwly, B. (1997). Psychologie et pédagogie : le paradigme psychopédagogique et son contraire. *Skholê*, 7, 27-44.
- Schriewer, J. (1998). Etudes pluridisciplinaires et réflexions philosophico-herméneutiques : la structuration du discours pédagogique en France et en Allemagne. In P. Drewek & C. Lüth (Ed.), *Histoire des sciences de l'éducation* (pp. 57-84). Gent : CSHP.
- Schriewer, J. & Keiner, E. (1993). Kommunikationsnetze und Theoriegestalt : zur Binnenkonstitution der Erziehungswissenschaft in Frankreich und

- Deutschland. In J. Schriewer, E. Keiner & C. Charle (Ed.), *Sozialer Raum und akademische Kulturen* (pp. 277-341). Bern : Lang.
- Schuberius, M. (1990). *Und das psychologische Laboratorium muss der Ausgangspunkt pädagogischer Arbeit werden ! Zur Institutionalisierungsgeschichte der Psychologie von 1890-1933*. Bern : Lang.
- Simon, B. (1994). The study of education as a university subject in Britain. In *Essays in the history of education and pedagogy* (pp. 128-145). London : Lawrence and Wishart.
- Stichweh, R. (1991a). La différenciation des disciplines dans les universités allemandes du 19^e siècle. *Histoire de l'Education*, 62, 55-74.
- Stichweh, R. (1991b). *Etudes sur la genèse du système scientifique moderne* (F. Blaise, trad.). Lille : Presses Universitaires de Lille.
- Stichweh, R. (1993). Wissenschaftliche Disziplinen : Bedingungen ihrer Stabilität im 19. und 20. Jahrhundert. In C. Charle, E. Kiener & J. Schriewer (Ed.), *Sozialer Raum und akademische Kulturen* (pp. 235-250). Bern : Lang.
- Tenorth, H.-E. (1994). Profession und Disziplin : zur Formierung der Erziehungswissenschaft. In H.-H. Krüger & T. Rauenschenbach (Ed.), *Erziehungswissenschaft : die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche* (pp. 17-28). Münschen : Juventa.
- Trombetta, C. (1976). *Edouard Claparède : la famiglia, l'infanzia, gli studi, bibliografia*. Roma : Bulzoni.
- Vidal, F. (1988). L'Institut Rousseau au temps des passions. *Education et Recherche*, 10, 82-105.
- Vidal, F. (1997). L'Education nouvelle et l'Esprit de Genève : une utopie politico-pédagogique des années 1920. *Equinoxe : Revue de Sciences Humaines*, 17, 81-98.
- Zedler, P. (1989). Die Anfänge des Herbartianismus : zur Rekonstruktion eines praktisch erfolgreichen Theorienprogramms. In P. Zedler & E. König (Ed.), *Rekonstruktion pädagogischer Wissenschaftsgeschichte* (pp. 43-75). Weinheim : Deutscher Studien Verlag.

Les sciences de l'éducation en Allemagne Un cheminement vers la modernité entre science, profession enseignante et politique¹

Heinz-Elmar Tenorth

REMARQUE LIMINAIRE

La présente étude est consacrée au développement des sciences de l'éducation², tel qu'on peut l'observer en Allemagne durant ce siècle. Ce faisant, nous nous attacherons particulièrement à l'étude des ancrages institutionnels et sociaux de cette discipline, ainsi qu'à l'étude de sa structure théorique. En regard de l'ampleur d'un tel sujet et des possibilités de réalisation qui s'offrent à celui qui envisage son étude, il va de soi qu'on ne peut s'attendre, dans ce cadre, à une présentation historique complète de chaque étape du développement de cette discipline, ni à une analyse exhaustive de ses structures théoriques et sociales prenant en compte la totalité des éléments envisageables. Notre intention est plutôt de rendre intelligible, dans leurs traits essentiels, d'une part, les conditions, les modèles de développement et les facteurs centraux qui ont donné aujourd'hui aux sciences de l'éducation, en Allemagne, leur visage et leurs caractéristiques propres, et d'autre part de souligner les particularités qui distinguent les sciences de l'éducation d'autres disciplines, voire d'autres cultures.

1. Traduction de l'allemand par Jean-Pierre Rey.

2. L'allemand utilise ici le singulier *die Erziehungswissenschaft* [la science de l'éducation]. Pour éviter certaines confusions au lecteur francophone, nous recourrons à l'usage du pluriel (N.d.T.).

Nous défendrons la thèse suivante : dès 1970 surtout à l'Ouest, et dès 1990 pour l'Allemagne réunifiée, les sciences de l'éducation se sont développées selon les canons habituels d'une science sociale tout en conservant simultanément – et bien que cet aspect aille en s'atténuant – les traits caractéristiques d'une spécificité culturelle et nationale allemande, c'est-à-dire une forme de réflexion surtout philosophique des problèmes culturels et sociaux avec une intention pratique. Pour comprendre à la fois la continuité et le changement, aussi bien dans le développement que dans la pratique des sciences de l'éducation, il faut recourir à deux références centrales, bien que leur importance ait évolué au cours du temps. Il s'agit avant tout – aux côtés des structures politiques et sociales qui impriment leur marque à tous les rapports sociaux – d'une part du système formé par les professions enseignantes et d'autre part du système formé par les sciences en général et les sciences humaines en particulier.

Nous procéderons à notre analyse en trois temps : nous esquisserons pour commencer le développement historique de notre discipline entre 1900 et 1945, en soulignant les moments essentiels et les différences que l'on peut observer entre les différentes phases de ce développement. Nous poursuivrons par une analyse plus détaillée de la dynamique de la structure institutionnelle et théorique des sciences de l'éducation dans la période qui a suivi 1945, en montrant bien les différences que l'on peut observer entre la République fédérale à l'Ouest et la République démocratique à l'Est. Nous terminerons par une présentation de quelques problèmes auxquels se trouvent confrontées les sciences de l'éducation, telles qu'elles se sont développées en Allemagne dès la réunification de 1990.

MODÈLES DE DÉVELOPPEMENT DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION EN ALLEMAGNE DE 1900 À 1945

C'est au début du vingtième siècle que les sciences de l'éducation en Allemagne entrent dans la phase disciplinaire de leur histoire autonome (voir à ce sujet une présentation de la bibliographie et des sources dans Lochner, 1963 ; Tenorth, 1989 ; Zedler & König, 1989). Jusque-là simple objet de cours dans les facultés de philosophie ou de théologie des universités ou, en tant que réflexion sur l'éducation, savoir professionnel institutionnalisé dans le cadre de la formation des enseignants, les sciences de l'éducation acquièrent un statut propre dans le système reconnu des disciplines scientifiques (Willke, 1975). Dans le cadre de la formation des maîtres, la pédagogie était également considérée, en tant que réflexion sur l'éducation, comme un savoir professionnel institutionnalisé. Certes cette évolution a été laborieuse et ne s'est pas faite sans à-coups, mais on peut admettre qu'au vingtième siècle les sciences de l'éducation sont constituées en tant

que discipline autonome, tant au point de vue des théories qu'elles défendent que de leur acceptation sociale. Institutionnellement, ce statut de discipline – c'est-à-dire une forme sociale garantissant durablement la communication et la recherche scientifique – représente pour les sciences de l'éducation la garantie d'appartenir à demeure à l'université et de jouir d'une autonomie lui permettant, même s'il faudra attendre 1945, de se gérer complètement elles-mêmes. D'un point de vue cognitif, il leur donne aussi droit d'échafauder une armature théorique pour la compréhension des thèmes fondamentaux qu'elles étudient, et de vérifier par des méthodes scientifiques et bientôt par leurs propres recherches la validité de leur questionnement et de leur connaissances.

Dans la suite de ce texte nous allons mettre en évidence quelques-uns des aspects centraux de l'évolution que connaîtra cette discipline jusqu'en 1945. Cette période est en effet significative pour comprendre aussi bien la constitution de la discipline et son accès à des formes modernes, que ses phases de rupture et de repli. C'est également durant cette période que se créeront le cadre et les conditions qui joueront un rôle significatif dans sa dynamique après 1945.

L'ancrage institutionnel des sciences de l'éducation : une discipline scientifique au carrefour du service de l'Etat et de la profession enseignante

Depuis le 19^e siècle, la pédagogie, en Allemagne, est d'abord une science élaborée à l'usage des enseignants. On l'enseigne dans les séminaires pédagogiques, où elle a le statut d'une réflexion centrée sur les besoins de la profession enseignante. Au sein des sciences, son rang est contesté et sa réputation, faible. C'est pourquoi tant les membres de la profession enseignante que les théoriciens de cette profession cherchent à s'intégrer à l'université, afin d'améliorer aussi bien le statut de leur savoir que celui de leur position professionnelle. Mais il fallut attendre 1918, et un contexte politique et professionnel nouveau, pour voir leurs efforts couronnés de succès. Dans la Constitution de la République de Weimar, la formation des instituteurs présente une tendance à se rapprocher du modèle en usage en Allemagne pour les formations académiques, sans en être l'égale. La ressemblance est donnée par le prérequis valable dans tous les Etats du Reich d'obtenir le baccalauréat pour être admis dans la formation des enseignants. Par contre la formation elle-même reste, avant comme après 1918, de valeur inférieure aux autres formations académiques. Dans quelques Etats seulement celle-ci est dispensée à l'université (par exemple à Hambourg, à Braunschweig et en Saxe), mais là aussi son intégration à l'université revêt des formes particulières. Si l'on fait abstraction des philologues, la

formation des enseignants continue à être le fait d'établissements d'un rang inférieur à celui des universités, établissements qui peuvent être des Hautes écoles spécialisées comme les « Académies pédagogiques » en Prusse, ou des « Séminaires de formation pédagogique », tels qu'ils ont subsisté en Bavière.

A partir de 1918, les sciences de l'éducation, ayant acquis droit de cité dans le cadre universitaire ne le sont cependant plus au titre de connaissances professionnelles à l'usage des enseignants. Ce fait, à première vue paradoxal, peut se comprendre si l'on considère par exemple qu'en Prusse, en 1917, une importante conférence traitant de la mise sur pied des chaires de pédagogie avait ouvert cette voie en supprimant pour les futurs professeurs des écoles secondaires supérieures (gymnases ou lycées) l'obligation d'avoir subi un examen pédagogique. Sur ce point l'institutionnalisation de notre discipline suivait sa logique propre. Dans ce domaine l'intérêt de l'Etat et les options qu'avait elle-même choisies la discipline ne concernaient pas en priorité l'enseignant et ses activités concrètes. A l'université les sciences de l'éducation ne devaient pas être une « pédagogie des maîtres primaires », comme il était dit explicitement, mais au contraire se mettre au service du système de formation de l'ensemble de la nation ; c'est pourquoi elles étaient résolument orientées vers la formation et la culture en général et liées au sort réservé à ces dernières. Ce n'est donc pas un hasard si la forme qui inspirait ses constructions théoriques et traduisait au mieux l'image qu'elle se faisait d'elle-même était celle de la philosophie culturelle, et non celle d'une pédagogie empirique ou même d'une réflexion sur la profession enseignante.

Avec les caractéristiques spécifiques que les sciences de l'éducation avaient ainsi prises à l'université, le rapport qu'entretenait cette discipline avec la profession enseignante avait subi un changement. Jusqu'en 1918 la pédagogie scientifique était presque exclusivement orientée en direction du métier d'enseignant ; et les foyers vers lesquels convergeaient les réflexions philosophiques des théoriciens universitaires dans le domaine de l'éducation et du social étaient constitués par le système scolaire de l'Etat. Mais, dès 1900, aussi bien le concept de système éducatif et le spectre des professions de l'enseignement que les horizons de la réflexion théorique et philosophique sur l'éducation s'étaient élargis. Ainsi, pour le philosophe de l'éducation néokantien Paul Natorp, ou pour Julius Ziehen, premier titulaire de la chaire de pédagogie de la nouvelle université de Frankfort sur le Main, l'objet de leur « pédagogie sociale » (*Sozialpädagogik*), ou « science de l'éducation du peuple » (*Volkserziehungswissenschaft*) n'était autre que la Nation en tant qu'entité ou « communauté » (*Gemeinschaft*). Pour les pédagogues philosophes appartenant à ce courant des *Geisteswissenschaften* – les sciences de l'esprit au sens de Dilthey –, le choix de thèmes comme *Bildung* [instruction, formation] et *Kultur* [civilisation, culture] devint

typique après 1918, et leur réflexion couvrait l'ensemble de l'ordre social englobant les rapports de générations.

En ce qui concerne l'histoire de la profession enseignante, la conséquence de cet élargissement du champ pédagogique ne fut, dans un premier temps, pas perçue clairement. Si Paul Natorp voyait encore dans le maître d'école le médiateur privilégié et universel de la pédagogie (et il le voyait éventuellement aussi utilisable pour la formation des adultes), Julius Ziehen, lui, prévoyait déjà une spécialisation des activités pédagogiques dans le champ de l'assistance sociale et de la pédagogie sociale. On vit d'ailleurs aussi, après 1918, des activités pédagogiques professionnelles se développer dans ce champ social, stimulées qu'elles étaient par les velléités émancipatoires du mouvement féministe et par la politique éducative de la République de Weimar. La formation dans les professions du travail social ne se fit cependant pas dans le cadre des universités, ou alors que d'une manière très marginale (Gängler, 1994). Elle resta cantonnée dans les écoles professionnelles, selon le modèle alors connu des *Sozialen Frauenschulen* [écoles de travail social pour les femmes].

Du point de vue de son ancrage institutionnel, la pédagogie obtint des succès plus nets dans son déploiement en direction du monde du travail et des métiers. Ainsi, partant de la didactique des branches commerciales, on vit après 1918 se développer rapidement et d'une manière autonome une pédagogie de l'économie (Pleiss, 1973). Pour la formation des enseignants des écoles, une pédagogie théorique appropriée fut élaborée, quand bien même celle-ci ne fût pas enseignée dans des instituts ayant rang de Haute école. Mais en ce qui concerne les principaux concepts, comme par exemple ceux qui délimitent et classent les formations professionnelles et générales, ces sous-disciplines restaient intrinsèquement liées à la pédagogie dominante.

Ces nouveaux champs d'activité de la pédagogie laissent pressentir l'élargissement des institutions dans lesquelles vont se pratiquer, après 1918, la recherche et la formation dans le domaine des sciences de l'éducation. Aux côtés des universités, des académies pédagogiques, des écoles de commerce, des écoles techniques et autres écoles professionnelles, des institutions non-universitaires acquièrent, elles aussi, une certaine notoriété pour ce qui concerne la recherche et l'activité pédagogiques, entre autre parce que la pédagogie philosophique ne montrait pas d'intérêt pour l'observation empirique de l'école, mais aussi à cause du contexte de la planification de l'éducation et de la formation des enseignants (Geissler & Wiegmann, 1996 ; Ingenkamp & Laux, 1990). Au rang de ces dernières institutions on peut compter le *Zentralinstitut für Erziehung* de Berlin, mais aussi les établissements pratiquant la recherche expérimentale qui avaient été créés – comme c'était le cas, par exemple à Leipzig – dans la mouvance du mouvement des enseignants, sans passer sous silence, finalement, les

établissements destinés à la recherche et au développement créés à la suite des réformes instaurées par les communes – comme ce fut le cas à Mannheim chez Karl Sickinger – ou encore par les Églises, comme ce fut le cas à Münster avec le *Deutsches Institut für wissenschaftliche Pädagogik*.

La création de nouvelles filières de formation pédagogique, plus particulièrement la pédagogisation de formations implantées de longue date, a eu sur le développement de la discipline un effet que l'on peut, à première vue, considérer comme paradoxal : celui de différencier plus nettement la théorie de la pratique et d'augmenter la distance existant entre les sciences de l'éducation et la pratique enseignante. Même si un tel effet n'a peut-être pas été immédiatement perçu dans les lieux de formation et dans le quotidien de la qualification professionnelle, les conséquences de la différenciation entre l'exercice d'un métier et l'institutionnalisation d'une discipline propre, en l'occurrence les sciences de l'éducation, furent, pour la réflexion théorique concernant ces sciences, d'une importance considérable.

Théorisation de la réflexion pédagogique

Les concepts fondamentaux à travers lesquels les sciences de l'éducation sous la République de Weimar ont étudié les tensions et la problématique que nous venons d'énoncer ont été ceux de « l'autonomie » et de la différence entre « théorie et pratique ». Bien qu'en aucune manière de façon exclusive – si l'on pense aux contributions de Petersen ou de Riekell – ces thèmes ont été surtout étudiés par le courant de pensée dominant dans la recherche pédagogique universitaire d'alors, qui se réclamait des sciences de l'esprit (ou *Geisteswissenschaftliche Pädagogik*). Ce courant était surtout dominant dans les universités de Prusse et, par l'influence de leurs anciens étudiants, également dans les Hautes écoles pédagogiques.

Par l'analyse de « l'autonomie », il s'agissait d'aborder la question de la fonction historiquement spécifique, non produisible par aucun autre système culturel, de la « fonction » de l'éducation. Il s'agissait aussi de dévoiler les mécanismes qui rendaient possible une telle production sociale, qu'on a appelée ensuite « instruction » [Bildung] (Nohl, 1933/1978). On interpréterait à tort cette analyse du concept d'autonomie, si l'on voulait la ramener à une simple et naïve ambition du pédagogique à se vouloir autarcique, ou même si l'on voyait là une tentative de la discipline pour être reconnue en tant que science par la société ; en fait la discipline définissait expressément l'autonomie comme étant une « indépendance au sein d'une dépendance » (*Selbständigkeit in der Abhängigkeit*), tant pour son thème d'étude, l'éducation dans la société, que pour son propre statut scientifique au sein des sciences humaines comprises comme « sciences de l'esprit » au sens de la tradition allemande. On interpréterait de même à tort ce concept

« d'autonomie » si l'on mettait sur un même pied, d'une part, l'analyse des mécanismes de l'action pédagogique entreprise, d'un point de vue théorique, par les sciences de l'éducation, et d'autre part, l'autonomie dans les programmes de la *Reformpädagogik*, en cours dès le début du siècle. Malgré tout ce que les sciences de l'éducation ont tiré du contact avec ces mouvements pédagogiques novateurs qui les ont inspirées, les *Möglichkeiten und Grenzen der Erziehung* [possibilités et limites de l'éducation] de Theodor Litt sont le fruit d'analyses systématiques faites expressément à partir d'une critique de l'emphase et des débordements pratiqués par les utopies et les rêveries pédagogiques de ces mouvements. Du même coup, cette analyse critique de l'action pratique n'avait plus comme seul objet l'école, mais – comme l'ambitionnait également le mouvement de la *Reformpädagogik* lui-même – l'éducation des adultes et le travail social.

C'est donc sur cette toile de fond formée par l'histoire des sciences de l'éducation et l'histoire de la pratique enseignante que se jouent les controverses au sujet de l'autonomie et des rapports entre théorie et pratique. Pour les praticiens de l'enseignement, ce qui, dans ces débats, se trouvait mis sur la sellette, était l'efficacité de la théorie. Pour les théoriciens, ce qui faisait problème était de savoir s'il était possible d'intervenir dans les champs d'action pédagogique où, à côté du rôle organisateur assuré qu'assument nécessairement les institutions porteuses – par exemple les partis politiques ou les communes dans le cas de l'éducation des adultes ou les Eglises dans le cas du travail social –, ils puissent concevoir leur mission d'une manière qui soit pédagogiquement autonome et scientifiquement fondée. C'est avant tout dans le domaine du travail social que la percée d'une réflexion pédagogique sur l'autonomie eut de la peine à se réaliser, occultée qu'elle était par l'importance des conflits sociaux (Niemeyer, Schröer & Böhnisch, 1997). C'est une des raisons qui explique que les rapports entre les sciences de l'éducation et le travail social restèrent flous.

Seule cette situation conflictuelle permet de comprendre les intenses discussions que souleva le problème des rapports entre la théorie et la pratique. Dans le tournant en direction de l'empirisme opéré déjà avant 1914 par les sciences de l'éducation sous l'influence de la psychologie expérimentale et des pédagogies nouvelles (Depaepe, 1993), la relation entre la recherche et la pratique enseignante s'était solidement implantée dans un sens positiviste – comme le disait bien l'adage *savoir pour prévoir*. L'option choisie par les sciences de l'éducation d'entrer dans la mouvance des « Geisteswissenschaften » compliqua cette relation. On mit non seulement en garde contre toute attente concernant un passage du savoir, par le biais de la technologie, de la théorie vers la pratique – sans parler des attentes à l'égard des simples recettes –, mais l'on donna à la pratique elle-même un autre statut, encore que ce dernier ne fût pas univoque. Faisant allusion à une expression de Schleiermacher, on attribua à la pratique une « dignité

propre » (*eigene Dignität*), mais dans le même souffle, citant un mot célèbre de Herbart, on l'affubla de tous les maux qui caractérisent les pratiques routinières et non réfléchies. La théorie s'attribua alors pour ainsi dire le rôle d'instance supérieure de la réflexion, chargée d'épurer et de clarifier le savoir pratique. Cet état de fait engendra jusqu'en 1933 une polémique intense entre le mouvement des praticiens de la *Reformpädagogik* et les tenants des sciences de l'éducation, sans qu'ait pu être établi un consensus au sujet des points fondamentaux d'accord et de désaccord, ou qu'on ait pu donner la preuve que les sciences de l'éducation n'élevaient pas seulement des prétentions à l'égard de la profession enseignante, mais étaient aussi capables de faire la démonstration de leur pertinence (Tenorth, 1989).

Par-delà ces conflits qui agirent sur l'épistémologie des sciences de l'éducation et sur la relation qu'elles entretenaient avec la profession enseignante, on ne doit pas sous-estimer le fait que les sciences de l'éducation se sont dotées d'une « métathéorie » et d'une politique professionnelle. Elles montrèrent également à ce propos qu'elles surent approfondir leur approche des concepts de « instruction » (*Bildung*) et de « culture », apportant la preuve de leur propre puissance d'analyse. C'est dans l'analyse des rapports de génération d'une part et dans celle des systèmes éducatifs d'autre part que l'on peut le mieux juger des progrès accomplis par cette discipline, progrès qui sont soulignés par la formation de concepts spécifiques de la discipline et marquent sa prétention à explorer un domaine de connaissance qui lui soit propre.

Dans l'analyse approfondie du rôle et de la fonction joués par l'éducation au sein de la société, c'est surtout au concept de « génération » (*Generation*) qu'on eut recours, à côté du concept traditionnel de « instruction » (*Bildung*) et de celui, plus récent, de « culture » – ce dernier étant apparu dans les analyses vers 1900 déjà (von Bruch, Graf & Hübinger, 1989). Ce concept de « génération », esquissé déjà par Schleiermacher dans ses cours sur l'éducation, servit aux pédagogues de la mouvance des *Geisteswissenschaften*, et cela dès avant 1918 et avant les analyses que lui consacra Karl Mannheim, pour explorer des domaines tels que le lieu de l'éducation et celui des structures de symétrie/asymétrie, comme on peut les observer dans la relation enfant/adolescent et adulte (voir à ce sujet un état de la question chez Liebau, 1997). C'est à l'aide de ce concept que furent analysées les relations – les conflits aussi bien que les attentes – entre les générations, entre l'Etat, la Société et les mouvements sociaux, plus particulièrement le mouvement de la jeunesse. Il ouvrit aussi de nouvelles perspectives à la recherche concernant l'enfance, l'adolescence et la culture (voir Dudek, 1990).

Pour l'analyse du système de l'éducation publique, on ne disposa au début que du code traditionnel fourni par l'analyse politique, qui utilisait, pour étudier l'école et l'éducation, les concepts d'égalité, d'unité,

d'éducation publique et laïque, de mobilité sociale (Becker & Kluchert, 1993). Parallèlement à cette codification des processus éducatifs se référant aux sciences politiques et sociales (et de façon tout à fait semblable à l'existence, à côté d'une politique scolaire officielle, de mouvements pédagogiques novateurs), on trouvait depuis longtemps déjà d'autres concepts, utilisés par les pédagogues de la mouvance de la *Reformpädagogik* pour caractériser les fonctions de l'école. Mais l'usage quelque peu grandiloquent des termes de « travail », « globalité », « vécu », etc., ne fut que rarement adopté par les théoriciens des sciences de l'éducation, à l'exception peut-être de Peter Petersen, qui a étudié le problème fondamental de l'école publique, à savoir la coexistence de l'hétérogénéité avec les attentes concernant l'égalité et les prétentions à l'individualisation, même s'il caractérisa péjorativement de « politisante » la dimension sociale de l'école (Petersen, 1930).

Par contre les thèses défendues par Spranger dans son ouvrage « Die Verschulung Deutschlands » [scolarisation de l'Allemagne] de 1928, abordent d'une manière beaucoup plus poussée cet aspect de l'éducation publique. Même s'il la camoufle sous l'aspect d'une critique de la civilisation, Spranger démontre avec précision la dynamique propre de l'école publique, son indépendance (qu'il regrette) face aux attentes de nature politique et pédagogique, et les effets incontrôlables de ce mécanisme social complexe. Mais il lui manquait encore, comme à ses collègues pédagogues contemporains, les concepts théoriques (relevant par exemple de la sociologie des organisations) pour analyser le fonctionnement de ce système, comme le démontrent les critiques du caractère légitime du système, déjà largement répandues. Cependant les possibilités d'opérer une analyse objective et théoriquement correcte des aspects du processus éducatif relevant de la société, ne faisaient certes pas complètement défaut. On pouvait par exemple trouver chez Aloys Fischer (1921/1967) une analyse systémique de la profession enseignante, chez Paul Ziertmann (1927) une analyse en termes de sociologie des organisations de ce processus, chez Siegfried Bernfeld (1925/1967) une analyse critique de la société. Cette simple énumération apporte déjà des indices qu'avant 1933 les sciences de l'éducation avaient accentué, voire provoqué une approche différenciée de l'étude des faits éducatifs et des théories qui les explicitaient. La preuve en est donnée par l'autonomie, acquise alors, par la sociologie de l'éducation et l'histoire de la psychologie pédagogique (Brinkmann, 1986).

Il faut également remarquer que dans le traitement même des thèmes qui furent au centre de leurs préoccupations, les sciences de l'éducation firent montre de traits particuliers. Leurs méthodes faisant davantage appel à l'analyse réflexive et philosophique qu'à l'expérimentation, elles ne purent qu'à grand-peine prouver qu'elles avaient développé des standards méthodologiques propres à la recherche en éducation. De même certains de leurs concepts fondamentaux, tels que ceux de « culture » ou de

« génération », ne sont pas l'apanage exclusif de cette discipline, ou ne sont pas naturellement déterminés, dans tous leurs aspects, par elle. Comme par le passé, c'est la philosophie qui jouait un rôle dominant et il n'échappait pas à maints observateurs résignés que la pédagogie était davantage sous la coupe de son amour malheureux pour la philosophie qu'assujettie aux standards érigés par une science et une recherche critiques (Fischer).

Continuités et ruptures entre 1933 et 1945

Vu dans la perspective de la politique et de l'histoire sociale de l'Allemagne du 20^e siècle, ce qui se passa durant l'année 1933 confirme la thèse que la démission du corps professoral universitaire doit être interprétée comme étant une conséquence de sa propre conception du monde (Ringer, 1983). Que ce soit une formation et une culture conçues comme étant une « prison sémantique » (Bollenbeck, 1994), une critique « philosophisante » de la civilisation menant à une vision méthodiquement bornée de la réalité, un traditionalisme et un conservatisme érigés en autant d'orientations politiques et scientifiques fatales, tous ces traits de la culture universitaire allemande propres aux *Geisteswissenschaften* contribuèrent au fait que les Nazis non seulement purent conquérir le pouvoir politique, mais acquièrent d'abord une reconnaissance sur le plan idéologique. Autant une telle thèse peut, du point de vue de l'histoire des mentalités et de l'idéologie, emporter l'adhésion, autant, la « complicité des élites » (Fritz Fischer) ne peut être ignorée dans la prise de pouvoir par les Nazis. Aussi est-il nécessaire, du point de vue de l'histoire des sciences, et au-delà de toute intention apologétique, de rappeler ces diverses facettes d'une réalité que l'on a trop souvent montrée sous un jour trop univoque.

Ces considérations se vérifient également pour les sciences de l'éducation, dont les acteurs – en grande partie des pédagogues et des théoriciens de l'éducation conservateurs (et avant que quelques rares d'entre eux ne soient, après 1933, déçus par le Régime) – accueillirent avec bienveillance, voire pour certains avec enthousiasme, les nouveaux détenteurs du pouvoir. Les enseignants du terrain, de leur côté, firent également preuve d'opportunisme et d'enthousiasme et il s'avéra que l'on trouvait suffisamment de professionnels, issus des rangs de la pédagogie philosophique ou du mouvement des enseignants, pour maintenir en état de marche le système éducatif du troisième Reich, voire même de le constituer et d'accueillir avec complaisance les exigences des nouveaux maîtres (Keim, 1995).

D'un autre côté, la pédagogie, tant la discipline universitaire elle-même que la profession enseignante, fut atteinte dans sa substance même et dans ses possibilités de développement, par la césure de 1933 : la politique culturelle nationale-socialiste mit un terme à la tradition et aux initiatives

pédagogiques des écoles réformées qui avaient vu le jour avant 1933, mouvements pédagogiques qui n'étaient pas seulement issus du camp socialiste. Elle contraignit une grande partie de leurs acteurs à l'émigration. Ou ceux-ci furent mis en demeure d'interrompre leur propre programme. Les Nazis, dans leur politique culturelle à l'égard de la science, poursuivirent ce à quoi la République de Weimar, pour des raisons financières, avait été contrainte (Hesse, 1996), mais ils le firent radicalement : ils démantelèrent la filière universitaire de formation des instituteurs, ils réduisirent, dans les universités, l'enseignement des sciences de l'éducation (Horn & Tenorth, 1991) et enlevèrent, pour des raisons idéologiques et racistes, toute possibilité de travail à des pédagogues issus de courants qui avaient joué un rôle important – ressortissant, outre la pédagogie socialiste, à la pédagogie d'obédience strictement confessionnelle ou psychanalytique. Ce faisant, ils changèrent de manière radicale l'image de la discipline. En Allemagne, les sciences de l'éducation subirent, du fait des révolutions et de l'émigration, des transformations structurelles qui ne purent être abolies par les changements opérés après 1945 (Horn & Tenorth, 1991).

Dans l'histoire de la pédagogie et de ses praticiens, les événements et leurs conséquences, où continuité et ruptures se superposent et interagissent, n'ont pas encore pu faire l'objet d'une analyse convaincante – ne serait-ce que d'une analyse politique ou idéologique de leurs affinités ou de leur distance. Autant il n'est pas possible de ne pas voir la soumission et l'opportunisme, le soutien résolu et l'opposition déclarée, autant il faut simultanément affirmer que l'action pédagogique et la recherche en sciences de l'éducation, qui ne se déploient que dans le long terme, suivent des lois qui leur sont propres. A cet égard, l'instauration, sous les Nazis, du Diplôme de psychologie, a, à long terme, eu pour la pédagogie des conséquences plus importantes que celles produites par la mainmise idéologique qu'elle subissait, parce qu'ainsi de nombreux champs d'activités – consultation éducative, diagnostic et orientation professionnelle – lui étaient retirés. Cette perte est comparable au fait que la pédagogie, à la suite d'une émigration qui fut insuffisamment compensée à la fin de la guerre, ne put renouer que longtemps après 1945 avec l'étude des thèmes de sociologie de l'éducation qui l'occupait avant 1933.

L'ÉVOLUTION DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION EN RFA ET EN RDA : DÉVELOPPEMENT ET DIFFÉRENCIATION

Après 1945, les sciences de l'éducation en Allemagne repartaient lourdes d'un double handicap : elles héritaient d'une part d'un passé chargé (Dudek, 1995) et d'autre part de conditions politiques et sociales différentes qui, pendant 40 ans, allaient jouer un rôle important. A cela s'ajoute le fait que les sciences humaines subissaient, dans leur structuration, d'importants

changements. Les sciences de l'éducation, du fait des tensions qui surgissaient entre les blocs de l'Est et de l'Ouest, et de la création de deux sociétés, respectivement de deux Etats, se virent confrontées à des formes entièrement différentes de politique de l'éducation et des sciences. En dépit de leurs origines communes, elles se développèrent par conséquent selon des voies séparées, à l'Est et à l'Ouest, tant en ce qui concerne les conditions institutionnelles et sociales qui leur furent faites, qu'en ce qui concerne leur structuration théorique proprement dite (voir Tenorth, 1997b, pour un aperçu de la littérature à ce sujet).

Les sciences de l'éducation dans la Zone d'occupation soviétique et en République démocratique allemande (RDA) de 1945 à 1990

Les sciences de l'éducation, en RDA, se voyaient et se voulaient continatrices des meilleures traditions de la pédagogie allemande, telles qu'on les avait vues à l'œuvre dans le mouvement socialiste et libéral des enseignants, dans les options éducatives des politiques de la social-démocratie et du communisme, comme elles se voulaient héritières privilégiées de la philosophie classique et bourgeoise et du marxisme. Elles se considéraient elles-mêmes, idéologiquement, comme étant une science en communion étroite avec une *Weltanschauung* scientifique, ce qui aurait sans peine pu faire penser à un observateur extérieur que dans ce cas, la politique prenait la place de la recherche.

Dans la pratique des sciences de l'éducation, les rapports furent de toute évidence plus complexes, et dans les analyses rétrospectives et les souvenirs à la fois des observateurs et des acteurs concernés, les jugements d'attribution et le manichéisme simplificateur sont complètement remis en question. On a même été jusqu'à suggérer, à ce propos, l'image de conflits scientifiques tout à fait normaux et d'une culture scientifique admettant la pluralité des théories (Cloer & Wernstedt, 1994 ; Hoffmann & Neumann, 1995-1996-1997). En regard de l'état actuel de la recherche, on ne peut, encore aujourd'hui, analyser entièrement tous les jugements qui ont été émis à ce sujet ; les éléments d'une description assurant un certain recul sont cependant déjà disponibles et ils excluent aussi bien une critique unilatérale qu'une apologie d'une prétendue normalité.

SCIENCES DE L'ÉDUCATION ET PROFESSION ENSEIGNANTE

Jusqu'en 1990, l'ancrage social et institutionnel des sciences de l'éducation en RDA était caractérisé par l'union de deux éléments, l'un renouant avec certains aspects connus de la tradition allemande, l'autre étant le seul apanage des Etats socialistes dont il caractérisait les systèmes de formation

et d'organisation des sciences. Ainsi l'étroite et traditionnelle relation entre sciences de l'éducation et profession enseignante fut maintenue. Cette relation, sensible par exemple dans la hiérarchisation des types d'enseignants et dans les caractéristiques de leur formation, correspondait d'une manière étonnante à la tradition allemande d'avant 1914. Même si, avec l'établissement des facultés pédagogiques dès 1945, on crut un instant que tous les enseignants allaient bénéficier d'une formation universitaire, on vit réapparaître les anciennes hiérarchies déjà dans les années cinquante, après la dissolution de ces facultés : pour les enseignants des degrés inférieurs on créa des instituts de formation des maîtres – pour l'admission auxquels le baccalauréat n'était pas exigé, un simple certificat d'études suffisait, comme c'était la règle dans les vieilles écoles normales –, les enseignants diplômés conservant par contre leur formation dans les Hautes écoles pédagogiques, respectivement dans les universités. Les sciences de l'éducation étaient en outre enseignées dans quelques universités et instituts spécialisés pour la formation de socio-pédagogues, d'éducateurs spécialisés et, en plus grand nombre – cela étant caractéristique du régime d'alors – du personnel dirigeant des organisations de jeunesse de l'Etat (*Junge Pioniere* et *Freie deutsche Jugend (FDJ)*). La fondation d'une « Académie des sciences pédagogiques » qui, en 1970 succéda au *Deutsches pädagogisches Zentralinstitut* pour accomplir, conjointement avec les Instituts de Leipzig (*Zentralinstitut für Jugendforschung*) et de Berlin (*Zentralinstitut für Hochschulbildung* et *Zentralinstitut für Berufsbildung*) des tâches de recherche et de direction, est également bien typique d'un régime socialiste (Hildebrandt, 1997). Le rôle particulier attribué aux sciences de l'éducation en RDA est souligné par le fait que, contrairement aux autres académies scientifiques, l'Académie des sciences pédagogiques ne dépendait pas du Ministère de l'éducation supérieure et mais du Ministère de l'éducation du peuple. Cette séparation portait en elle les germes de conflits d'intérêt entre science et politique, entre impératifs de la profession enseignante et impératifs de la recherche scientifique, et instaurait des limites à l'indépendance de cette institution.

Lors de la chute de l'Etat – en 1989-1990 – environ 1'700 personnes étaient actives en RDA dans le domaine des sciences de l'éducation. Elles travaillaient bien sûr dans des institutions différentes, mais on pouvait cependant dire que toutes ces institutions s'occupaient de sciences de l'éducation et bénéficiaient, dans l'Etat et la société est-allemands, d'un statut dont la fonction tant sociale que scientifique était reconnue. Ce statut ne jouissait cependant pas d'un grand prestige, car les sciences de l'éducation, en RDA, étaient trop identifiées à une politique de l'éducation malaimée ; la dissolution sans lendemain de l'Académie des sciences pédagogiques, approuvée avec l'assentiment des négociateurs de l'Est dans le Traité d'unification, reflète on ne peut mieux la faible aura sociale dont bénéficiait cette discipline en RDA. A tort ou à raison, les sciences de

l'éducation partagèrent le discrédit général dont étaient affectés le système éducatif et l'école, saturés d'idéologie, de la RDA (et ce jugement n'est pas modifié par le fait qu'avec le temps et la distance qui nous séparent de la réalité scolaire de la RDA et la séparation artificielle opérée entre ses aspects à bon droit critiquables – comme son identification à la politique et à l'idéologie régnautes – et ses valeurs reconnues – comme la garantie offerte à tous de l'instruction et de l'emploi – la mémoire a tendance à devenir plus sélective et par conséquent aussi plus positive).

DÉVELOPPEMENT THÉORIQUE ET POLITIQUE DU DISCOURS

L'étroite symbiose opérée entre les sciences de l'éducation et la politique éducative de la RDA exerça son influence jusqu'au cœur même de ces sciences, à l'endroit où s'élaborent leurs théories. Non seulement l'Etat, en décrétant des plans de recherche, fixait des priorités à la recherche et au développement, mais le Parti – comme cela fut montré encore récemment s'agissant de la pédagogie générale (Debes, 1997) – de par son ingérence dans le traitement des thèmes et ses *a priori* rigides, réglementait et entravait l'exercice d'une recherche scientifique libre. De ce fait, il n'est pas facile de présenter et de juger le développement de l'appareil théorique et le potentiel de recherche des sciences de l'éducation en RDA. Dans l'état actuel de la recherche historique sur cette question, deux images contrastées s'offrent aux regards : celle, d'une part, où le développement de l'appareil théorique et de la recherche, dans le domaine des sciences de l'éducation, est présenté comme étant déterminé au départ par des *a priori* politiques et idéologiques où l'Etat et le Parti joueraient un rôle de plus en plus important, et celle, d'autre part, qui affirme et étaye par des analyses, qu'un haut degré d'ouverture scientifique, de concurrence et de pluralité des tendances soumettait ces sciences à ce qu'on pourrait presque appeler la normalité scientifique.

Dans la position difficile de l'observateur extérieur, des chercheurs en éducation comparée en République fédérale remarquaient relativement tôt que les sciences de l'éducation avaient abandonné leur rôle initial de science nouvelle et critique à l'égard de la société, pour se soumettre à la dépendance de déterminants politiques et sociaux, et cela aussi bien en ce qui concerne leur armature théorique face à la pratique et à la politique (Langewellpott, 1973) que dans leur appréhension de la tradition pédagogique et des impératifs de la recherche historique (Rang, 1982). Les témoignages des scientifiques ayant travaillé en RDA confirment également cet interventionnisme croissant de l'Etat et des instances du Parti, mais signalent aussi l'existence d'une diversité d'options théoriques, qui, bien que toutes également soumises politiquement et idéologiquement à la ligne du Parti, donnaient naissance à des programmes théoriques concrets qui, eux, n'étaient pas soumis à cette ligne, et que l'on pouvait voir à l'œuvre dans la psychologie de l'éducation, la didactique, la recherche sur les modes

d'enseignement, etc. Des études de cas, faites dans un but comparatif, ont mis en évidence, aussi bien pour l'histoire de la pédagogie que pour la recherche sur la jeunesse et l'école en RDA, des différences comparables. Mais elles montrent également un modèle de développement de la recherche qui pourrait être caractérisé par la tendance à passer d'un stade d'innovation à un stade de stagnation (Tenorth, 1997a).

Tant les observateurs extérieurs que les acteurs eux-mêmes considèrent que ce développement des sciences de l'éducation, caractérisé par de fortes tensions, est dû à la conjonction de divers facteurs : engagement idéologique des chercheurs, contrôle politique exercé sur leur travail, et censure pratiquée lors de la publication des travaux. C'est pourquoi les sciences de l'éducation, en République démocratique, furent entravées dans leur liberté de recherches, largement écartées des débats ayant cours dans les pays occidentaux, et étroitement intégrées à la politique de la formation de leur pays. Simultanément, les options qu'elles s'étaient données en matière de politique de la formation ne les différenciaient pas seulement d'une manière très nette de celles de la République fédérale, mais les empêchaient également d'exercer à l'égard de la réalité du phénomène éducatif une analyse critique et une recherche systématique et approfondie.

Ce jugement, qui bien sûr doit être encore étayé par d'autres recherches sur des problématiques et des processus de recherche, semble d'ores et déjà contredire le constat, émanant d'un certain courant d'historiens des sciences de l'éducation, pour qui régnaient l'ouverture, la pluralité des opinions, la multiplicité des options et des prises de position conflictuelles dans le débat scientifique en RDA en ce qui concerne les sciences de l'éducation (Benner & Sladek, 1998 ; Cloer, 1998). Ces études donnent à entendre qu'en tout cas jusqu'en 1961 on peut observer, en zone soviétique d'occupation puis en République démocratique, des « controverses théoriques » en ce qui concerne, par exemple, l'analyse de l'école, la conception de la formation générale ou encore la méthodologie de la recherche. Le fait que de telles « controverses théoriques » aient vu le jour devrait mettre en garde contre tout jugement d'attribution qui ferait des sciences de l'éducation de l'Allemagne de l'Est une discipline monolithique, caractérisée par la domination du parti marxiste. Les auteurs cités n'écartent même pas l'hypothèse que les sciences de l'éducation en RDA, et plus particulièrement la pédagogie théorique, peut, en matière de pluralité, de critique et d'envergure des positions, se comparer à n'importe quelle autre culture scientifique.

La question reste cependant ouverte de savoir si ces controverses sont réellement identifiables dans la « pédagogie de la RDA » ou si elles n'existaient que sous une forme particulière, à savoir que tout en ayant eu lieu en RDA, elles ne purent acquérir un statut de « positions reconnues » au sein de la pédagogie, et restèrent de ce fait sans effet sur cette dernière. Les tenants de ces opinions divergentes cités dans les recherches dont nous

avons fait état, par exemple H. H. Becker, Theodor Litt ou Hans Mieskes, ont fui la RDA autour de 1950, car il n'y avait, pour eux, plus aucune possibilité de travail dans ce pays. Ces controverses doivent être considérées davantage comme des phénomènes transitoires inhérents à la naissance de la nouvelle République, plutôt qu'au quotidien et à la normalité de leurs recherches. D'autres « controverses » renvoient il est vrai à une diversité de conceptions dans le traitement de divers domaines théoriques, mais on ne peut considérer cette diversité comme étant une pluralité au sens classique du terme, soit une pluralité de conceptions proposant des alternatives aux dogmes imposés et contrôlés par le Parti (Ruhloff & Riemen, 1994). Les concepts systématiquement employés ne sont visiblement pas encore suffisamment aboutis pour que l'on puisse, au sein d'un couple formé par la « pédagogie officielle de l'Etat » et par une « pédagogie issue d'une libre réflexion » – couple qui manifesterait alors l'existence d'une vraie pluralité – se livrer à l'étude comparative de développements théoriques et voir dans le fait de ces controverses l'indicateur réel de la diversité des théories qui auraient eu cours durant l'entière durée d'existence de la RDA. Dans le scepticisme à l'égard des thèses affirmant la pluralité des théories, les manques de recherche pèsent plus lourd encore, avant tout quand on attend d'études comparatives qu'elles tiennent également compte des problématiques de la recherche contemporaine sur les dictatures et qu'elles comparent aussi, par exemple, le développement des sciences de l'éducation telles qu'elles étaient avant 1945 avec leur état, après 1945, tant dans la zone d'occupation soviétique que dans la République démocratique allemande.

Les sciences de l'éducation en République fédérale de 1945 à 1990

Après 1945 les sciences de l'éducation, en Allemagne fédérale, ont non seulement connu un développement essentiellement différent de celui que l'on a pu voir en Allemagne de l'Est, mais elles ont pu être observées et analysées dans une mesure incomparablement plus importante, tant de l'intérieur que de l'extérieur du pays, tout en étant comparées également à d'autres disciplines (voir à ce sujet un état de la question chez Horn & Tenorth, 1992). Nous devons à ce fait d'être mieux informés sur le détail de la dynamique se jouant entre la profession enseignante et la discipline scientifique que ce n'est le cas pour les sciences de l'éducation de la RDA. Une plus grande quantité d'informations et de faits observés ne signifie pas, à première vue, qu'un consensus dans l'évaluation du statut et dans les perspectives qu'offre la discipline soit acquis. La recherche scientifique ainsi que l'observation de sa propre discipline en facilitent certes la description et l'analyse, elles n'en éclairent pas pour autant l'identité profonde.

AUTONOMISATION, EXPANSION ET DIFFÉRENCIATION

Nous devons aux recherches approfondies dont les sciences de l'éducation ont été l'objet en République fédérale, portant sur leur forme actuelle et leur histoire récente depuis 1945, de pouvoir présenter avec une relative certitude, et même d'une manière quantitative, quelques-uns des aspects fondamentaux qui les caractérisent, tant du point de vue de leur développement en tant qu'institution qu'en ce qui concerne leur insertion dans la société. Trois processus apparaissent clairement à l'analyse, qui ont assuré l'indépendance et l'affermissement de la discipline : le fait qu'elle ait gagné assez d'autonomie pour assurer elle-même sa propre relève académique, son incroyable développement, si typique de cette discipline, en Allemagne fédérale, jusque dans les années quatre-vingts, et finalement les spécialisations nombreuses dont elle a été l'objet, phénomène que l'on peut observer encore aujourd'hui.

Si l'on considère en soi chacun de ces processus, il faut dire qu'on ne peut parler d'un processus d'autonomisation de cette discipline, après 1945, que dans la mesure où cette dernière réussit à contrôler les problèmes inhérents à sa survie, en organisant elle-même la formation de sa relève, assurant ainsi son maintien et son renouvellement (voir à ce sujet Helm, Tenorth, Horn & Keiner, 1990, p. 44, tableau 4).

Les recherches ont clairement montré qu'une telle situation n'a pu survenir, en Allemagne fédérale, qu'après la nomination des chercheurs entrés en fonction dans le courant des années soixante. Bien que la proportion des personnes actives dans les sciences de l'éducation dont la formation avait été « étrangère » à ces sciences ait sans cesse diminué, passant de 80 % et plus avant 1918 à 50 % et moins après 1933, ce n'est que depuis 1962 qu'un petit tiers seulement (et cette proportion va s'amenuisant) des scientifiques recrutés dans les universités viennent de domaines étrangers à cette discipline. Ce nombre est néanmoins toujours supérieur à ce qu'il est dans les disciplines dites « dures », qui ne connaissent d'autres voies de formation, pour leur relève, que celles qu'elles instituent et contrôlent elles-mêmes. Il montre cependant qu'un premier pas en direction de la « normalisation » de la discipline a été accompli après l'abandon en 1962, dans toutes les universités de l'Allemagne fédérale, du principe de la représentation d'une discipline par une seule personne, y compris par rapport à celle des sciences de l'éducation.

Le début des années soixante voit aussi s'ouvrir la phase d'une expansion des sciences de l'éducation dans le monde des sciences humaines, expansion dont on a pu dire qu'elle était foudroyante (voir à ce sujet Baumert & Roeder, 1990b, p. 16, tableau 2). Ce phénomène d'expansion, observable après 1960, n'est pas propre aux sciences de l'éducation, on l'observe également pour d'autres disciplines. Il est cependant spectaculaire : entre

1966 et 1980, le personnel universitaire engagé dans cette discipline a été multiplié par 5,5 (environ 1'800 professeurs, sans leurs collaborateurs, mais ce nombre est, depuis, en diminution). Le nombre des étudiants envisageant une carrière dans l'enseignement a doublé (passant à 200'000 et plus, mais reculant depuis d'une manière drastique), et celui des étudiants ayant choisi la pédagogie en tant que branche principale a passé de 3'000 environ en 1966 à plus de 35'000 vers 1980, et ce nombre reste depuis relativement constant (Baumert & Roeder, 1990a, 1990b).

Mais ce n'est pas que l'augmentation du nombre de ses étudiants qui caractérise le processus d'expansion des sciences de l'éducation. On assiste simultanément à leur déplacement au sein des institutions : intégrées dans les universités, les Hautes écoles pédagogiques perdent de ce fait de leur importance relative ; même dans les *Länder* où elles subsistent, comme au Baden-Württemberg, elles acquièrent un statut les autorisant à décerner des grades universitaires et à choisir et nommer elles-mêmes leur corps enseignant. Parallèlement, mais en dehors de l'université, on assiste à une montée en importance de la recherche en éducation, qui culmine avec la fondation, à Berlin en 1963, de l'Institut Max-Planck pour la recherche en éducation.

L'augmentation du nombre des personnes actives dans ce domaine va de pair avec de profonds changements dans la structure de la discipline, changements qui se traduisent par une diversification des thèmes d'étude, des méthodes employées et la création d'un grand nombre de disciplines secondaires (changements, rappelons-le, que n'ont pas connus les sciences de l'éducation en RDA). C'est dans l'organisation interne de la *Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* [Société allemande des sciences de l'éducation], fondée en 1964, que l'on peut le mieux observer cet éclatement en disciplines secondaires : cette dernière ne compte aujourd'hui pas moins de trente commissions ou communautés de travail scientifiques, dans lesquelles plus de 1'800 sociétaires déploient leurs activités.

Si l'on prend en compte les thèmes choisis et les méthodes utilisées dans les mémoires et les thèses, ainsi que les domaines abordés en priorité par les sciences de l'éducation, on constate non seulement une large différenciation et spécialisation de la recherche, mais aussi des changements significatifs dans l'orientation de la discipline. Les sujets de nature générale ou historique concernant les sciences de l'éducation, qui étaient traditionnellement choisis, perdent de leur importance au profit des recherches concernant la pédagogie appliquée ou de nouveaux domaines d'investigation, qui s'ouvrent à la recherche, comme la *Sozialpädagogik* à partir de 1970 (Macke, 1990, p. 60, tableau 2).

Ce processus de différenciation de la discipline est encore plus net si, à côté des travaux de recherche effectués par les étudiants et les doctorants, on considère les thèmes abordés par les enseignants dans leur cours (Herrlitz,

1996) ou ceux que présentent le grand nombre de revues, spécialisées ou non, traitant des sciences de l'éducation (Keiner, 1998). Cette diversité, finalement, se traduit aussi dans l'élaboration des nombreux manuels, lexiques et encyclopédies, par lesquels les sciences de l'éducation ont cherché à ordonner leur savoir.

Développement, spécialisation, autonomie : ces aspects s'appliquent non seulement à la discipline académique, mais concernent finalement aussi les débouchés professionnels que ces études autorisent. Le nombre des étudiants ne se destinant pas à l'enseignement mais ayant choisi les sciences de l'éducation comme branche principale a crû dans des proportions impressionnantes (Rauschenbach, 1992). En tout état de cause, la question de savoir si « la pédagogie n'était que l'apanage des futurs enseignants » n'est plus pertinente si l'on considère l'expansion des métiers de l'éducation en marge de l'école proprement dit. En élargissant leurs domaines d'étude, les sciences de l'éducation ont conquis d'autres champs d'activité et de recherche, et sont en mesure de couvrir les besoins de formation de tout le domaine pédagogique. Mais on ne peut en même temps ignorer que, ce faisant, la discipline universitaire et la profession enseignante connaissent une situation de concurrence nette et dépourvue d'ambiguïté : sur le terrain même de l'éducation, la concurrence provient non seulement des travailleurs sociaux, formés dans leurs propres écoles spécialisées, mais aussi des psychologues et des sociologues, ou, dans l'éducation des adultes par exemple, des gens ayant acquis une formation universitaire en sciences sociales et politiques ou en anthropologie culturelle. De semblable façon les sciences de l'éducation entrent en concurrence, dans le domaine de la recherche, avec toutes les sciences humaines. Elles encourent de ce fait non seulement des problèmes d'identité institutionnelle mais vivent aussi des conflits d'ordre méthodologique et théorique.

ELABORATION THÉORIQUE ET POLITIQUE DU DISCOURS

La différenciation des domaines de l'enseignement et de la recherche montre de ce fait, jusqu'à aujourd'hui, les conséquences ambivalentes produites par l'expansion de la discipline et la conquête de son autonomie. Elle rend nécessaire une phase de nouvelle intégration de la discipline. La description du développement de notre discipline resterait cependant incomplète si l'on négligeait la prise en compte des structures fines de cette évolution et des débats ayant accompagné ces changements disciplinaires. Pour cette analyse nous avons à disposition des indicateurs qui nous permettent d'étudier empiriquement les changements opérés, et qui peuvent être, par exemple, les préférences marquées par la discipline dans le choix de ses thèmes et de ses méthodes. Mais il est aussi possible de recourir à l'examen du processus par lequel les sciences de l'éducation ont justifié leur propre organisation, l'ont observée et en ont commenté la dynamique propre, l'approuvant ou la réprouvant.

Si l'on observe d'abord les descriptions que donne d'elle-même la discipline et les controverses qui dominent dans ce type de discours « métathéorique », on découvre aujourd'hui déjà une image standard de l'évolution de la discipline et du commentaire, naturellement lui aussi controversé, des suites que cette évolution engendre. Le mot d'ordre quelque peu provocateur « de la pédagogie aux sciences de l'éducation » (Brezinka, 1971) – autant politique qu'épistémologique dans le contexte des mouvements estudiantins – caractériserait cette évolution. On décrit en général aussi cette transformation de la discipline en distinguant un certain nombre de « paradigmes » qui la caractérisent et qui la situeraient entre « l'empirisme, l'herméneutique et la critique idéologique » (Klafki, 1971), et qui seraient la conséquence présumée de son expansion et de sa diversification. La question se pose aussi, de nos jours, de savoir si la « normalisation » des sciences de l'éducation peut être considérée comme le processus par lequel ces sciences ont trouvé leur identité propre.

Le propre des controverses scientifiques, et cela est également valable pour les sciences de l'éducation, est d'apporter aux problèmes traités, plutôt qu'un éclaircissement, un raffinement dialectique des positions en présence qui reste du pur domaine de la rhétorique. Il faut dire aussi que l'intérêt pour de tels problèmes a de nos jours singulièrement diminué. En lieu et place, la discipline tente de faire elle-même sa propre prise de conscience, méthodiquement et avec des moyens qui autorisent la vérification, plutôt qu'en recourant seulement à des concepts scientifiques encombrés d'idéologie, ou même à des thèmes tels que « éducation et émancipation », sensés éclairer l'histoire de l'humanité. C'est la raison pour laquelle, aujourd'hui, seule l'analyse de l'image concrète du savoir pédagogique et des sciences de l'éducation (Oelkers & Tenorth, 1991), ainsi que la pratique de la recherche (Ingenkamp, 1992) et de l'argumentation scientifique (Paschen & Wigger, 1992) forment les domaines d'exploration réellement intéressants et prometteurs.

La différenciation de la discipline en ce qui a trait aux thèmes qu'elle étudie et aux méthodes qu'elle utilise, dans cette perspective, ne peut être comprise d'un seul point de vue descriptif. Elle doit être analysée comme un processus de « normalisation », à savoir d'adaptation à la situation internationale des sciences sociales, et de modernisation, tant sur le plan des méthodes que sur celui de la théorie. Comme on peut le déduire de l'augmentation incessante des travaux qui, méthodologiquement, suivent les canons de la recherche empirique en sciences sociales, comme le confirme aussi l'orientation des recherches, passant du domaine de la spéculation philosophique au domaine d'un savoir qu'il est possible de vérifier, comme le révèle enfin l'intérêt porté aux analyses historiques de réalités concrètes plutôt qu'à celles des idées abstraites, ces tendances nouvelles de notre discipline révèlent son évolution d'une *Geisteswissenschaft* philosophique ou herméneutique en direction d'une science sociale classique.

Cette « normalisation » est également confirmée par le fait que des méthodes de recherches qui seraient spécifiques à la pédagogie, comme le fut, par exemple, annoncée à grand fracas la *Handlungsforschung* [théorie de l'action], n'ont qu'à grand'peine pu s'imposer dans la pratique, et pas de la manière prévue programmatiquement. De nos jours, les sciences de l'éducation, en tant que discipline pratiquant la recherche scientifique, se différencient encore des autres sciences sociales à l'intérieur et à l'extérieur de l'Allemagne par les thèmes qu'elles traitent. Du point de vue de leur armature théorique et méthodologique, la différence n'est que de degré.

Si, d'Allemagne, on jette un regard sur ce qui se passe à l'étranger dans le domaine des sciences de l'éducation, l'évolution que nous venons de décrire se laisse encore appréhender d'une autre manière. Nous pouvons ainsi répondre à la question de savoir dans quelle mesure les sciences de l'éducation jouissent ici encore d'un statut particulier. On dispose pour cela de recherches approfondies (Keiner, 1998 ; Keiner & Schriewer, 1990 ; Schriewer & Keiner, 1993) qui permettent de décrire et de discuter, données à l'appui, l'image spécifique de notre discipline.

Ces recherches apportent un résultat à première vue surprenant pour une discipline qui se prétend sur la voie de la normalisation : on constate la présence prédominante de différences. Le développement différencié des systèmes éducatifs, les conditions politiques autres, les présupposés théoriques différents (Schriewer, 1983) ont contribué à ce que, jusqu'à nos jours, la structuration des sciences de l'éducation, si l'on compare, comme cela a été fait, l'Allemagne à la France et aux pays anglo-saxons, se différencie d'une manière significative. A côté des aspects communs aux théories, thèmes d'étude, et méthodes des sciences sociales on découvre les indices d'un particularisme propre aux sciences de l'éducation allemandes, et cela avant tout dans la manière, ouverte ou fermée, par laquelle ces sciences communiquent entre elles. En dépit des influences qu'elles subissent malgré tout de l'étranger, les sciences de l'éducation, en Allemagne, restent davantage soumises aux limites tracées par la discipline « sciences de l'éducation » que ce n'est le cas de leurs homologues en France, aux USA ou en Grande Bretagne. Si, dans ces pays (même si à ce propos il faut émettre une réserve pour ce qui est des USA qui sont très orientés vers l'intérieur de la nation), le cadre de référence tant de la recherche que du discours scientifique est celui des sciences humaines et sociales – non seulement la sociologie et la psychologie, mais aussi l'anthropologie et la biologie –, il n'en va pas de même en Allemagne où les sciences de l'éducation conservent une identité nationale et disciplinaire. Et s'il y a un contact avec les autres disciplines, il se limite la plupart du temps à la sociologie et la psychologie, et partiellement à l'histoire. Il est possible que se reflètent dans ce cas aussi, pour une part, les différences existant entre les sciences sociales telles qu'on les pratique aux Etats-Unis et en Europe, ou qu'il s'agisse d'autre part de

phénomènes transitoires propres au devenir de ces sciences. Le fait est qu'il est indubitable qu'une connotation nationale caractérise les sciences de l'éducation en Allemagne.

Pour expliquer la persistance de ce particularisme de la discipline, on trouve dans la prise de conscience qu'en ont ceux qui la pratiquent un indice indiscutable : c'est le rapprochement souhaité entre la discipline et la profession enseignante, ce qui est une conception plutôt traditionnelle de cette relation. En effet, dans les réponses à un questionnaire adressé à des universitaires praticiens des sciences de l'éducation, il a été répondu dans la grande majorité des cas que le modèle qui avait leur préférence était celui d'une science « pratique », dans laquelle la théorie avait une action directe sur la pratique (Baumert & Roeder, 1990a). Bien loin de l'idée que les sciences de l'éducation constituent d'abord en priorité une discipline où prédomine la recherche, et bien loin aussi de ce qu'elle est devenue dans les faits, subsiste, en tant qu'image idéale de la pédagogie scientifique allemande, la nostalgie d'une science qui nourrirait et réformerait une pratique éducative.

LES SCIENCES DE L'ÉDUCATION DANS L'ALLEMAGNE RÉUNIFIÉE. NORMALITÉ ET PARTICULARISME

La coupure entre pédagogie et sciences de l'éducation, entre réflexion sur la pratique enseignante et discipline universitaire s'adonnant à la recherche, bien que réalisée dans les faits, ne l'est pas dans la conscience des acteurs, où domine encore l'image idéale d'une proximité, sinon d'une unité. Bien qu'élaborées à partir d'autres prémisses, les sciences de l'éducation en ex-RDA donnaient d'elles-mêmes une image semblable, dessinée peut-être avec une netteté plus grande, si l'on considère le fait que dans cet Etat, la séparation entre pédagogie et sciences de l'éducation n'existait pas.

La réunification des deux Allemagnes ne vit bien sûr pas la renaissance d'une science axée sur une pratique et dépendante d'elle, elle ne vit pas non plus la subsistance des traditions en vigueur en RDA. En fait, tant en ce qui concerne les personnes qu'en ce qui concerne les théories, c'est le modèle véhiculé par la République fédérale qui s'imposa (Kell, 1994 ; Kell & Olbertz, 1997). Ce sont des professeurs venus de l'Ouest qui occupèrent en majorité les chaires des universités ; les instituts de recherche en sciences de l'éducation de la RDA furent soit dissous, soit intégrés, sous une forme réduite, dans leurs homologues ouest-allemands (Hildebrandt, 1997) ; dans chaque *Land* de l'Est le système de formation et la formation des enseignants furent calqués sur des modèles venus de la RFA, ne gardant que très peu de caractéristiques propres (Döbert, 1998). Ainsi tant la pédagogie

de la RDA que le modèle de sciences de l'éducation qu'elle avait créé ne subsistent plus de nos jours : ils appartiennent désormais à l'histoire.

Cette disparition a fait l'objet d'interprétations différentes. Elle a été à l'occasion l'objet de vives critiques, qui dénonçaient un processus de « colonisation » et de conquête (Hoffmann, 1996). On peut aussi considérer qu'elle marque le très nécessaire renouveau d'une discipline par trop marquée, dans ses méthodes et ses théories, par la politique de la RDA, discipline dont il est vraisemblable de penser, qu'à l'Est comme à l'Ouest, ses anciens acteurs et ceux qui l'ont subie ne parviendront pas à s'entendre de sitôt ! Mais plus significatif encore est le fait que la renaissance des sciences de l'éducation, dans les nouveaux Etats allemands, bien qu'elle ait vu la généralisation de la formation universitaire des enseignants, n'a pas engendré pour autant un modèle uniforme d'institutionnalisation de ces sciences. Dans certains Etats, la pratique d'une forte différenciation interne de la discipline est à l'honneur ; dans d'autres hautes écoles, par contre, on n'enseigne que des domaines centraux, comme les sciences de l'éducation générales et la pédagogie scolaire et non la pédagogie sociale ou l'éducation des adultes, sans parler de la pédagogie des loisirs ou celle des mass media.

La formation de spécialistes diplômés en pédagogie n'est également pas assurée par tous les instituts de formation. C'est la raison pour laquelle l'avenir de notre branche, dans l'Allemagne réunifiée, paraît poser encore plus de problèmes que ceux que posent le traitement et l'évaluation du passé pédagogique du pays. A cela s'ajoute le fait que le processus de réunification a été indubitablement accompagné de crises financières qui ont eu pour conséquence un démantèlement de la capacité de recherche des universités dans le domaine des sciences de l'éducation. Dans le même temps, on reparle de la formation des maîtres et du rôle que jouent, dans les études universitaires des futurs enseignants, les sciences de l'éducation. Et ce rôle ne fait nullement l'objet d'un consensus.

Le débat existentiel au sein des sciences de l'éducation a ainsi, depuis 1900, plusieurs racines : dans la formation des enseignants, leur domaine d'élection, leur rôle formateur est contesté. Dans la formation la plus courue, celle qui aboutit au diplôme en pédagogie sociale, la concurrence est grande entre les institutions de formation – universités et hautes écoles spécialisées – et entre les disciplines de référence – sciences de l'éducation et une science autonome du travail social – et elles font, là aussi, l'objet de discussions et de controverses (Prange, 1996). Enfin, depuis la fin des années septante, les sciences de l'éducation sont également entraînées dans le débat plus général concernant la mise sur pied d'une science féministe et sur la représentation des femmes dans les sciences de l'éducation (Faulstich-Wieland, 1995). Ainsi se posent à elles une quantité de questions qui restent en suspens, et qui concernent autant leurs fondements théoriques que leur insertion dans la société. En conclusion, le problème subsiste de savoir

s'il existe un domaine spécifique à la discipline, ou un domaine assurant à la discipline son unité – qu'il soit composé de faits, de théories ou de postulats – qui lui permette, face aux autres sciences, de conserver une spécificité, et face à elle-même, de garder le pouvoir d'intégrer la multiplicité des disciplines annexes qu'elle a engendrée.

C'est la pédagogie générale qui, traditionnellement, avait cette fonction intégratrice, mais, dans l'optique des disciplines spécialisées, la pédagogie générale a de nos jours complètement perdu sa raison d'être (Krüger & Rauschenbach, 1994). La question est donc âprement débattue, de savoir si ce besoin d'intégration peut être résolu, et si oui, comment. Des tentatives en provenance d'autres domaines culturels pour trouver un lieu où puissent se débattre et se clarifier ces controverses – à travers la philosophie analytique de l'éducation par exemple – ont eu aussi peu de succès que la proposition de centrer les débats sur le contenu général de la pédagogie. Face au potentiel de recherches et d'élaborations théoriques que nous offrent déjà les sciences humaines, les visées nouvelles et très ambitieuses de faire des sciences de l'éducation, comprises comme sciences des histoires de la vie, orientées vers la profession, une superdiscipline traitant de tous les problèmes de l'ontogénèse humaine (Lenzen, 1997) doivent plutôt être considérées comme un curiosité relevant d'une surévaluation de ses possibilités que comme une offre à prendre au sérieux.

Il semble donc que les sciences de l'éducation soient actuellement condamnées, faute d'autres possibilités, à s'accommoder de leur profonde différenciation interne en disciplines annexes, ayant chacune leurs thèmes et leurs méthodes propres. Un retour à la tradition allemande d'une science reposant d'abord sur la philosophie, en étroite symbiose avec la profession enseignante et revêtant la forme particulière et paradoxale d'une « science de la pratique » ne paraît pas possible, vu les données institutionnelles et les structures internes qui sont actuellement celles de notre discipline. Non, désespérément non, il n'y aura pas, pour notre science, de voie royale qui nous ramènera à la pédagogie !

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Baumert, P. & Roeder, P.-M. (1990a). Forschungsproduktivität und ihre institutionellen Bedingungen : Alltag erziehungswissenschaftlicher Forschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 36, 73-98.
- Baumert, J. & Roeder, P.-M. (1990b). Zur personellen Situation der Erziehungswissenschaft an den Wissenschaftlichen Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland. *Erziehungswissenschaft*, 1, 7-43.
- Becker, H. & Kluchert, G. (1993). *Die Bildung der Nation*. Stuttgart : Klett-Cotta.
- Benner, D. & Sladek, H. (1998). *Vergessene Theoriekontroversen in der Pädagogik der SBZ und DDR 1946-1961*. Weinheim : Deutscher Studien Verlag.
- Bernfeld, S. (1925/1967). *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*. Frankfurt a.M : Suhrkamp.
- Bollenbeck, G. (1994). *Bildung und Kultur : Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters*. Frankfurt a.M/Leipzig : Insel.
- Brezinka, W. (1971). *Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft*. Weinheim/Basel : Beltz.
- Brinkmann, W. (1986). *Geschichte der Pädagogischen Soziologie in Deutschland. Dogmenhistorische Studien zu ihrer Entstehung und Entwicklung*. Würzburg : Königshausen.
- Cloer, E. (1998). *Theoretische Pädagogik in der DDR*. Weinheim : Deutscher Studien Verlag.
- Cloer, E. & Wernstedt, R. (Ed.). (1994). *Pädagogik in der DDR : Eröffnung einer notwendigen Bilanzierung*. Weinheim : Deutscher Studien Verlag.
- Depaepe, M. (1993). *Zum Wohl des Kindes ? Pädologie, pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik in Europa und den USA, 1890-1940*. Weinheim/Leuven : Deutscher Studien Verlag/Leuven University Press.
- Döbert, H. (1997). Lehrerberuf und Lehrerbildung : Entwicklungsmuster und Defizite. In H.-E. Tenorth (Ed.), *Kindheit, Jugend und Bildungsarbeit im Wandel : Ergebnisse der Transformationsforschung* (pp. 333-356). Weinheim : Beltz.
- Drebes, K. (1997). Allgemeine Pädagogik : wer wollte sie, was konnte sie ? In A. Kell & J.-H. Olbertz (Ed.), *Vom Wünschbaren zum Machbaren : Erziehungswissenschaft in den neuen Bundesländern* (pp. 285-300). Weinheim : Deutscher Studien Verlag.
- Drewek, P. (1990). *Bildungsbegriff und Bildungssystem 1870-1920 : zur Reflexion ihres Verhältnisses bei Nietzsche, Willmann, Paulsen, Meumann und Spranger*. Thèse d'habilitation en Philosophie, Freie Universität Berlin.
- Dudek, P. (1990). *Jugend als Objekt der Wissenschaften : Geschichte der Jugendforschung in Deutschland und Österreich 1890-1933*. Opladen : Westdeutscher Verlag.

- Dudek, P. (1995). *Der Rückblick wird sich nicht vermeiden lassen : zur pädagogischen Verarbeitung des Nationalsozialismus in Deutschland (1945-1990)*. Wiesbaden : Westdeutscher Verlag.
- Dudek, P. & Tenorth, H.-E. (Ed.). (1993). Transformationen der deutschen Bildungslandschaft [Numéro supplémentaire]. *Zeitschrift für Pädagogik*, 30.
- Eichler, W. (1994). Zur methodologischen Diskussion in der DDR-Pädagogik während der zweiten Hälfte der 80er Jahre. In E. Cloer & R. Wernstedt (Ed.), *Pädagogik in der DDR : Eröffnung einer notwendigen Bilanzierung* (pp. 95-109). Weinheim : Deutscher Studien Verlag.
- Faulstich-Wieland, H. (1995). *Geschlecht und Erziehung : Grundlagen des pädagogischen Umgangs mit Mädchen und Jungen*. Darmstadt : Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Fischer, A. (1921/1967). *Erziehung als Beruf*. Heidelberg : Quelle und Meyer.
- Gängler, H. (1994). Akademisierung auf Raten ? Zur Entwicklung wissenschaftlicher Ausbildung zwischen Erziehungswissenschaft und Sozialpädagogik. In H.-H. Krüger & T. Rauschenbach (Ed.), *Erziehungswissenschaft : die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche* (pp. 229-252). Weinheim/München : Juventa.
- Geissler, G. & Wiegmann, U. (Ed.). (1996). *Ausseruniversitäre Erziehungswissenschaft in Deutschland : Versuch einer historischen Bestandsaufnahme*. Frankfurt a.M. : Böhlau.
- Helm, L., Tenorth, H.-E., Horn, K.-P. & Keiner, E. (1990). Autonomie und Heteronomie : Erziehungswissenschaft im historischen Prozess. *Zeitschrift für Pädagogik*, 36, 29-49.
- Herrlitz, H.-G. (1996). Kontinuität und Wandel der erziehungswissenschaftlichen Lehrgestalt : Materialien zur Analyse des Lehrangebote westdeutscher Universitäten 1945/46-1989. In A. Leschinsky (Ed.), *Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen* (pp. 265-282). Weinheim : Beltz.
- Hesse, A. (1995). *Die Professoren und Dozenten der preussischen Pädagogischen Akademien (1926-1933) und Hochschulen für Lehrerbildung (1933-1941)*. Weinheim : Deutscher Studien Verlag.
- Hildebrandt, K. (1997). Ausseruniversitäre Institute der Bildungsforschung in der DDR : Verbleib des erziehungswissenschaftlichen Personals. In A. Kell & J.-H. Olbertz (Ed.), *Vom Wünschbaren zum Machbaren : Erziehungswissenschaft in den neuen Bundesländern* (pp. 90-122). Weinheim : Deutscher Studien Verlag.
- Hoffmann, D. (1996). Die Grenzen der « Vereinigung » im Lichte der Bedingungen einer « politischen Pädagogik ». In D. Hoffmann & K. Neumann (Ed.), *Erziehung und Erziehungswissenschaft in der BRD und der DDR : Vol. 3. Die Vereinigung der Pädagogen (1989-1995)* (pp. 325-338). Weinheim : Deutscher Studien Verlag.
- Hoffmann, D. & Neumann, K. (Ed.). (1994-1995-1996). *Erziehung und Erziehungswissenschaft in der BRD und der DDR* (Vol. 1-3). Weinheim : Deutscher Studien Verlag.

- Horn, K.-P. & Tenorth, H.-E. (1991). Remigration in der Erziehungswissenschaft. *Exilforschung*, 9, 171-195.
- Horn, K.-P. & Tenorth, H.-E. (1992). Die unzugängliche Disziplin : Bemerkungen zu Programm und Realität empirischer Analysen der Erziehungswissenschaften. In H. Paschen & L. Wigger (Ed.), *Pädagogisches Argumentieren* (pp. 297-320). Weinheim : Deutscher Studien Verlag.
- Ingenkamp, K., Jäger, R., Petillon, H. & Wolf, B. (Ed.). (1992). *Empirische Pädagogik 1970-1990 : eine Bestandsaufnahme der Forschung in der Bundesrepublik Deutschland* (2 vol.). Weinheim : Deutscher Studien Verlag.
- Ingenkamp, K. & Laux, H. (1990). *Geschichte der Pädagogischen Diagnostik in Deutschland* (2 vol.). Weinheim : Deutscher Studien Verlag.
- Keim, W. (1995). *Erziehung unter der Nazi-Diktatur : Vol. 1. Antidemokratische Potentiale, Machtantritt und Machtdurchsetzung*. Darmstadt : Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Keiner, E. (1998). *Erziehungswissenschaft 1947-1990 : eine empirische und vergleichende Untersuchung zur kommunikativen Praxis einer Disziplin im Spiegel ihrer Zeitschriften*. Thèse d'habilitation en Philosophie, Universität von Frankfurt a.M.
- Keiner, E. & Schriewer, J. (1990). Fach oder Disziplin : Kommunikationsverhältnisse der Erziehungswissenschaft in Frankreich und Deutschland. *Zeitschrift für Pädagogik* 36, 99-119.
- Kell, A. (1994). *Erziehungswissenschaft im Aufbruch ?* Weinheim : Deutscher Studien Verlag.
- Kell, A. & Olbertz, J.-H. (Ed.). (1997). *Vom Wünschbaren zum Machbaren : Erziehungswissenschaft in den neuen Bundesländern*. Weinheim : Deutscher Studien Verlag.
- Klafki, W. (1971). Erziehungswissenschaft als kritisch-konstruktive Theorie : Hermeneutik – Empirie – Ideologiekritik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 17, 351-385.
- Krüger, H.-H. & Rauschenbach, T. (Ed.). (1994). *Erziehungswissenschaft : die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche*. Weinheim : Juventa.
- Langewellpott, C. (1973). *Erziehungswissenschaft und pädagogische Praxis in der DDR : zwei wissenschaftstheoretische Modelle (1945-1952)*. Düsseldorf : Schwann.
- Lenzen, D. (1997). Professionelle Lebensbegleitung : Erziehungswissenschaft auf dem Weg zur Wissenschaft des Lebenslaufs und der Humanontogenese. *Erziehungswissenschaft*, 15, 5-22.
- Liebau, E. (1997). *Das Generationsverhältnis : über das Zusammenleben in Familie und Gesellschaft*. Weinheim : Juventa.
- Lochner, R. (1963). *Deutsche Erziehungswissenschaft*. Meisenheim a.G : Hain Bodenheim.
- Luhmann, N. & Schorr, K. E. (1979). *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*. Stuttgart : Klett-Cotta.

- Macke, G. (1990). Disziplinierung als Differenzierung und Spezialisierung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 36, 51-72.
- Niemeyer, C., Schröer, W. & Böhnisch, L. (Ed.). (1997). *Grundlinien historischer Sozialpädagogik : Traditionsbezüge, Reflexionen und übergangene Sozialdiskurse*. Weinheim : Juventa.
- Nohl, H. (1933/1978). *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie*. Frankfurt a.M : Klostermann.
- Oelkers, J. & Tenorth, H.-E. (Ed.). (1991). *Pädagogisches Wissen*. Weinheim : Beltz.
- Paschen, H. & Wigger, L. (Ed.). (1992). *Pädagogisches Argumentieren*. Weinheim : Deutscher Studien Verlag.
- Petersen, P. (1930). *Schulleben und Unterricht einer freien allgemeinen Volksschule nach den Grundsätzen Neuer Erziehung (Jena-Plan)* (Vol. 1). Weimar : H. Böhlau Nachf.
- Pleiss, U. (1973). *Wirtschaftslehrerbildung und Wirtschaftspädagogik. Die wirtschaftspädagogische Disziplinenbildung an deutschsprachigen wissenschaftlichen Hochschulen*. Göttingen : Vandenhoeck und Ruprecht.
- Prange, K. (1996). Alte Schwierigkeiten – neue Konfusionen : Bemerkungen zu dem Hamburger Memorandum der universitären Sozialpädagogik. *Erziehungswissenschaft*, 14, 63-75.
- Rang, B. (1982). *Pädagogische Geschichtsschreibung in der DDR*. Frankfurt a.M./New York : Scriptor.
- Rauschenbach, T. (1992). Sind nur Lehrer Pädagogen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 38, 385-418.
- Ringer, F. (1983). *Die Gelehrten. Der Niedergang der deutschen Mandarine 1890-1933*. Stuttgart : Klett-Cotta.
- Roeder, P.-M. (1990). Erziehungswissenschaften – Kommunikation in einer ausdifferenzierten Sozialwissenschaft. *Zeitschrift für Pädagogik*, 36, 651-670.
- Ruhloff, J. & Riemen, J. (1994). Zur Form von Kritik in der DDR-Pädagogik. In H.-H. Krüger & W. Marotzki (Ed.), *Pädagogik und Erziehungsalltag in der DDR. Zwischen Systemvorgaben und Pluralität* (pp. 127-136). Weinheim : Deutscher Studien Verlag.
- Sachsse, C. (1986). *Mütterlichkeit als Beruf : Sozialarbeit, Sozialreform und Frauenbewegung 1871-1929*. Frankfurt a.M : Suhrkamp.
- Schriewer, J. (1983). Pädagogik – ein deutsches Syndrom ? *Zeitschrift für Pädagogik*, 29, 359-389.
- Schriewer, J. & Keiner, E. (1993). Kommunikationsnetze und Theoriegestalt : zur Binnenkonstitution der Erziehungswissenschaft in Frankreich und Deutschland. In J. Schriewer, E. Keiner & C. Charle (Ed.), *Sozialer Raum und akademische Kulturen : Studien zur europäischen Hochschul- und Wissenschaftsgeschichte im 19. und 20. Jahrhundert* (pp. 277-341). Frankfurt a.M/Bern : Lang.

- Spranger, E. (1928). Die Verschulung Deutschlands. *Die Erziehung*, 3, 273-284.
- Tenorth, H.-E. (1989). Pädagogisches Denken. In C. Berg (Ed. Série), D. Langewiesche & H.-E. Tenorth (Ed. Vol.), *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte : Vol. 5. 1918-1945 : die Weimarer Republik und die nationalsozialistische Diktatur* (pp. 113-153). München : Beck.
- Tenorth, H.-E. (1996). Normalisierung und Sonderweg. In M. Borelli & J. Ruhloff (Ed.), *Deutsche Gegenwartspädagogik* (Vol. 2, pp. 170-182). Hohengehren : Schneider.
- Tenorth, H.-E. (1997a). Erziehungswissenschaft in Deutschland : Skizze ihrer Geschichte von 1900 bis zur Vereinigung 1990. In K. Harney & H. H. Krüger (Ed.), *Einführung in die Geschichte der Erziehungswissenschaft und der Erziehungswirklichkeit* (pp. 111-154). Opladen : Leske und Budrich.
- Tenorth, H.-E. (Ed.). (1997b). *Kindheit, Jugend und Bildungsarbeit im Wandel : Ergebnisse der Transformationsforschung*. Weinheim : Beltz.
- von Bruch, R., Graf, F. W. & Hübinger, G. (Ed.). (1989). *Kultur und Kulturwissenschaften um 1900 : Krise der Moderne und Glaube an die Wissenschaft*. Stuttgart : Steiner Verlag
- Weishaupt, H., Baumert, J. & Steinert, B. (1990). *Bildungsforschung in der Bundesrepublik Deutschland : Situationsanalyse und Dokumentation*. Bad Honnef : Bock.
- Willke, I. (1975). *Lärstolar i pedagogik vid europeiska universitet*. Stockholm/Uppsala : Almqvist & Wisell.
- Zedler, P. & König, E. (Ed.). (1989). *Rekonstruktionen pädagogischer Wissenschaftsgeschichte : Fallstudien, Ansätze, Perspektiven*. Weinheim : Deutscher Studien Verlag.
- Ziertmann, P. (1927). Das Berrechtigungswesen. In A. Kühne (Ed.), *Handbuch für das Berufs- und Fachschulwesen* (2^e éd., pp. 487-518). Leipzig : Quelle und Meyer.

Les sciences de l'éducation en France : une discipline apaisée, une culture commune, un front de recherche incertain

Bernard Charlot

Les sciences de l'éducation existent-elles ? Peuvent-elles et doivent-elles exister ? Pourquoi ont-elles des difficultés à exister ?

En France, pendant plus de vingt ans, une part notable de l'énergie des enseignants-chercheurs en sciences de l'éducation a été investie dans ce débat existentiel. S'il fallait dire d'emblée et brièvement ce qu'il y a de nouveau aujourd'hui en sciences de l'éducation en France, c'est peut-être ceci que je retiendrais : au début des années 90, une très large partie de la communauté des sciences de l'éducation a décidé de ne plus se torturer avec ces questions et, pour l'essentiel, de passer outre. Cette posture nouvelle coïncide avec un renouvellement profond du milieu universitaire et avec l'arrivée aux commandes institutionnelles d'une nouvelle génération mais elle bénéficie d'un large consensus, au-delà des différences de génération.

Ce consensus s'est construit autour de deux idées. Premièrement, cessons de nous lamenter et de participer à un discours de dévalorisation des sciences de l'éducation. Nous serons bons ou mauvais non pas en fonction de nos discours sur les sciences de l'éducation mais en référence aux recherches que nous mènerons et aux savoirs que nous produirons. Deuxièmement, la question de l'identité et de l'épistémologie des sciences de l'éducation doit continuer à être traitée mais dans une approche très différente de l'approche antérieure. Cessons de faire l'épistémologie de nos fantasmes de sciences de l'éducation et analysons ce que les sciences de l'éducation ont été et ont fait, et ce qu'elles sont aujourd'hui en état d'être et de faire.

Sur cette base, la discipline a produit un effort de connaissance sur elle-même qui n'a d'équivalent dans aucune autre discipline universitaire en France.¹ C'est sur ces travaux, actualisés plus ou moins régulièrement, que je prendrai appui dans le texte qui suit.

Le débat sur l'épistémologie des sciences de l'éducation est aujourd'hui relancé par nos collègues de l'université de Genève, dans une perspective qui nous convient bien puisqu'elle associe la question épistémologique, l'approche historique et la réflexion sur l'institutionnalisation.

Dans un premier temps, je rappellerai les thèses en présence puis proposerai quelques éléments de réflexion susceptibles d'éclairer le débat. Dans un second temps, je présenterai des éléments d'histoire puis d'état des lieux permettant de savoir ce que les sciences de l'éducation, en France, ont été et sont, ont fait et font. Enfin, dans un troisième temps, je défendrai moi-même un certain nombre de thèses, sans hésiter à dire « je » – et je m'en expliquerai.

LES SCIENCES DE L'ÉDUCATION, RÉALITÉ INSTITUTIONNELLE ET COHÉRENCE ÉPISTÉMOLOGIQUE. LES THÈSES EN PRÉSENCE

Il est indéniable que les sciences de l'éducation existent institutionnellement.

En France, elles constituent la 70^e section du Conseil national des universités (CNU). C'est là leur forme première, et essentielle, d'existence institutionnelle : les sciences de l'éducation, en France, se définissent d'abord en référence à un statut administrativo-universitaire. Celui-ci permet que des postes « sciences de l'éducation » (éventuellement précisés dans un « profil », qui peut tout aussi bien être du type « sociologie de l'éducation » que « formation des maîtres » ou « santé ») paraissent au « Bulletin officiel de l'Éducation nationale » et que les Professeurs et Maîtres de conférences de sciences de l'éducation gèrent leur milieu de façon autonome, indépendante des autres disciplines. Ces enseignants-chercheurs s'organisent par ailleurs dans l'Association des enseignants-chercheurs en sciences de l'éducation (AECSE), qui édite son Annuaire, dispose d'un Bulletin, se réunit environ six fois par an, organise chaque année, en alternance, un colloque ou un congrès scientifique et joue donc un rôle fondamental dans la

1. Les travaux évoqués ici sont ceux qui sont commandés et/ou produits par la communauté, à l'initiative, notamment, de l'Association des enseignants-chercheurs en sciences de l'éducation (AECSE). On en trouvera les références dans la bibliographie jointe. S'y ajoutent, bien sûr, les ouvrages publiés, sous leur responsabilité personnelle, par tels ou tels.

structuration et la régulation du milieu. C'est avant tout à travers la 70^e section du CNU et l'AECSE que les sciences de l'éducation sont repérables en France.

S'y ajoutent la Biennale de la recherche et de l'innovation en éducation et formation, qui réunit plus de 1'500 personnes et présente une réelle dimension internationale, ainsi que d'autres associations plus sectorielles, des revues, l'intervention de quelques membres de la communauté dans les médias et dans les grands débats nationaux. Enfin, les sciences de l'éducation sont représentées dans le Comité national de coordination de la recherche en éducation (CNCRE), constitué il y a peu.

En revanche, les sciences de l'éducation n'apparaissent guère dans les grands organismes de recherche. Elles n'étaient pas reconnues par le Conseil national de la recherche scientifique (CNRS) lorsque celui-ci était structuré essentiellement par disciplines ; aujourd'hui qu'il s'organise (en principe...) autour de grands thèmes, ni le mot *éducation* ni le mot *formation* n'apparaissent dans les mots-clefs du Centre (alors qu'on y trouve, par exemple, *théologie*...). Il y a par ailleurs en France un Institut national de la recherche pédagogique (INRP), où on a créé récemment quelques postes universitaires, mais celui-ci est fragile et hors d'état de porter la discipline sciences de l'éducation.²

Au total, l'institutionnalisation des sciences de l'éducation est forte au niveau universitaire et la discipline est bien présente dans les grands débats sur l'école mais cette institutionnalisation est faible, pour ne pas dire inexistante, au niveau de la recherche. Il y a là, bien évidemment, une difficulté sérieuse pour la discipline : c'est la production de savoirs nouveaux, et donc la recherche, qui fonde la légitimité universitaire d'une discipline.

Autrement dit, s'il est indéniable que les sciences de l'éducation existent institutionnellement, il n'est pas du tout évident qu'elles aient une quelconque cohérence du point de vue épistémologique. Ce doute épistémologique se rencontre aussi bien à l'intérieur qu'à l'extérieur des départements de sciences de l'éducation, aussi bien chez ceux qui défendent l'existence institutionnelle de la discipline que chez ceux qui la contestent.

2. L'existence même de l'INRP est menacée depuis plusieurs années et l'on a vu se succéder plusieurs « variantes » d'INRP. L'Institut lui-même n'est pas arrivé à construire une définition claire, largement acceptée à l'intérieur et validée à l'extérieur (par les enseignants, les chercheurs universitaires et les responsables du système éducatif) de ce que pouvait et devait être un Institut national de recherche pédagogique. Dans ces conditions, il est évidemment impensable d'asseoir le développement des sciences de l'éducation sur l'INRP. Quant à savoir pourquoi l'INRP se trouve dans une telle situation, cela demanderait de plus amples analyses. Je pense pour ma part que c'est parce qu'il n'a pas su construire des recherches sur les situations et les pratiques pédagogiques, à la fois validables en tant que recherches et productrices d'intelligibilité pour les enseignants engagés dans l'action.

On peut identifier, sur cette question, au moins cinq positions.

Certains nient, de façon radicale et souvent agressive, toute possibilité de construire une *science* ou même un savoir de type positif sur l'éducation. Leur argumentation n'est pas sans intérêt. L'idée de base est que chacun porte en soi la Raison et que la République doit instruire cette Raison en ce qu'elle a d'universel, sans accorder quelque légitimité que ce soit aux différences individuelles ou communautaires. La « pédagogie » (prononcer le mot avec dégoût...), en prétendant adapter l'acte d'enseigner aux enfants ou à leur milieu, commet une erreur tragique : le savoir et les valeurs ne s'adaptent pas au particulier, ils s'enseignent et élèvent le particulier à l'universel. Dès lors, les « sciences de l'éducation » (à prononcer avec mépris...) sont au mieux inutiles, au pire perverses : en prétendant produire un savoir positif sur les situations, les processus et les pratiques d'enseignement, elles posent implicitement que c'est l'enseignement qui doit s'adapter aux élèves alors que c'est l'élève qui doit s'élever à l'universel.

A une époque où l'on tend à réduire la fonction de l'école à la préparation à l'insertion professionnelle et où la question même du plaisir d'apprendre et du sens de ce que l'on apprend tend à être enterrée, une telle interpellation mérite d'être entendue. D'une part, elle refuse que la question des fins de l'éducation soit étouffée par l'accumulation de savoirs ponctuels et parcellaires. D'autre part, elle rappelle que tout discours sur l'éducation, quel qu'il soit, et donc aussi tout discours à prétention savante, doit s'expliquer sur le statut qu'il assigne à celui qui est éduqué. Si cette critique philosophique et politique attirait l'attention sur les limites, les cadres, les conditions de validité... de ce que produisent les sciences de l'éducation, elle serait précieuse. Le problème est que, en France, cette position sert surtout de rente médiatique à quelques petits « philosophes » « républicains », qui masquent derrière leurs discours sur l'universel des positions socialement conservatrices. Il est impossible d'engager avec eux un débat ayant un minimum de rigueur car ils se sont inventé, sous le nom de « sciences de l'éducation », un adversaire qui ne correspond en rien aux idées défendues par les sciences de l'éducation.

Une deuxième thèse, qui a occupé une position forte dans le milieu français des sciences de l'éducation et qui perdure, bien qu'elle soit aujourd'hui en net recul, met en avant la réalité institutionnelle des sciences de l'éducation tout en leur déniaient toute consistance épistémologique : il existe des départements portant ce nom mais celui-ci ne renvoie pas à une discipline cohérente, ni actuellement ni potentiellement. Ce que l'on appelle « sciences de l'éducation » est la juxtaposition institutionnelle de branches particulières d'autres sciences, juxtaposition qui obéit à une rationalité de type organisationnelle (réunir dans le même lieu différents spécialistes de l'éducation) et non de type épistémologique.

Une troisième position repose sur le constat que cette juxtaposition institutionnelle a produit quelque chose comme « une culture commune ».³ Comme l'expliquait très bien Michel Bataille lors des travaux de la Commission de réflexion sur les sciences de l'éducation (CORESE) (Charlot, 1995), être psychologue dans un département de psychologie ou dans un département de sciences de l'éducation, ce n'est pas être psychologue exactement de la même façon. Le psychologue du département de psychologie prête une attention prioritaire à ce que la psychologie produit, y compris dans d'autres champs que le sien ; le psychologue rattaché à un département de sciences de l'éducation se tient d'abord informé de ce qui se produit sur l'éducation, y compris dans d'autres disciplines que la sienne.

Cette position me semble actuellement dominante dans le milieu universitaire « sciences de l'éducation » en France. Sans doute parce qu'il s'agit d'une position pragmatique et ouverte qui facilite la vie commune, d'un constat plus que d'une thèse sur une « nature » des sciences de l'éducation. Mais sans doute aussi parce que les universités commencent à recruter des chercheurs qui ont fait leur thèse en sciences de l'éducation, et non pas dans une autre discipline, et qui sont donc davantage sensibles à cette culture commune.

Une telle position présente-t-elle un sens du point de vue épistémologique ? Je crois que oui : elle invite à une définition des sciences de l'éducation en termes d'échanges de questions, de concepts, de résultats. Dans cette perspective, les sciences de l'éducation présentent une spécificité, qui reste d'ailleurs largement à définir et à explorer, mais celle-ci doit être pensée en termes de flux et non de système architectonique de savoir. Cette position est celle dont je me sens actuellement le plus proche, et j'aurai donc l'occasion de revenir sur ces questions.

Une quatrième position, inlassablement propagée par Jacques Ardoino et ceux qui se sentent proches de lui, tout au moins sur ce point, défend l'idée de multiréférentialité. Les sciences de l'éducation traitent de l'homme, c'est-à-dire d'un objet « opaque », « complexe », porteur d'un pouvoir de « négativité ». Un tel objet ne peut être appréhendé par une seule science ; il ne peut pas non plus être découpé en « dimensions » prises en charge par diverses disciplines et totalisées, de façon « multidimensionnelle », par les sciences de l'éducation. Un tel objet requiert la mise en œuvre croisée de plusieurs approches, croisement qui produira une intelligibilité nouvelle et spécifique sans pour autant amener cet objet à la transparence. C'est en ce sens que j'ai caractérisé cette position comme un « cubisme épistémologique » (Charlot, 1995).

3. Pour reprendre le terme judicieusement utilisé par J.-C. Forquin lors des travaux de la CORESE.

Cette thèse de la multiréférentialité ne peut guère prendre appui sur des recherches effectives correspondant vraiment à la position épistémologique annoncée – ce qui la fragilise et risque de la réduire à un discours épistémologique sans objet de référence. Plus grave encore que cette objection de fait, on peut lui adresser une objection de principe : les sciences ne traitent pas directement leur objet référentiel, elles construisent les objets sur lesquels elles produisent des énoncés. La physique ne produit pas des énoncés sur la nature mais sur l'atome, la force magnétique, etc. La biologie ne traite pas de la vie mais de la cellule, du gène, de l'ADN, etc. La sociologie dit ce qu'est le social à travers une série de concepts, construits, précisément pour le dire (par exemple, chez Bourdieu, *habitus*, *champ*, *capital*...). Dans ces conditions, que les sciences de l'éducation traitent d'un objet « opaque » porteur de « négativité » (le sujet) ne suffit pas à établir la nécessité d'une épistémologie spécifique, multiréférentielle. Comme le disent fort justement Hofstetter et Schneuwly (1998), les spécificités de l'objet ne caractérisent pas à l'identique la discipline elle-même dès lors que celle-ci construit un objet de connaissance en rupture avec le sens commun.

On aboutit ainsi à une cinquième position : les sciences de l'éducation sont potentiellement une discipline scientifique comme les autres et elles peuvent le devenir effectivement si elles parviennent à construire des objets. Cette thèse ne me semble pas être défendue comme telle en France – mais on pourrait aussi bien avancer que c'est en fait la thèse de ceux qui travaillent à produire du savoir sur l'éducation sans distraire une partie de leur temps dans des débats épistémologiques... Mais cette « constitution des sciences de l'éducation comme discipline », cet « avènement comme discipline scientifique » est ce qu'appellent de leurs vœux Hofstetter et Schneuwly (1998), chevilles ouvrières de l'entreprise qui aboutit au présent volume.

L'enjeu du débat n'est pas seulement épistémologique, il est aussi (et peut-être surtout) symbolique : la question est de savoir si la discipline « sciences de l'éducation » est légitime et l'argumentation s'organise autour du thème de la normalité ou de la spécificité de cette discipline. A y regarder de plus près, l'argumentation laisse parfois songeur. Ainsi, la spécificité de l'objet des sciences de l'éducation permet soit de leur dénier toute légitimité (thèse 1 : l'éducation de l'homme est trop spécifique pour devenir l'objet d'un discours scientifique), soit de fonder leur légitimité de discipline multiréférentielle (thèse 4 : les sciences de l'éducation sont épistémologiquement légitimes, en tant que leur objet est multiréférentiel). Ainsi encore, la légitimité des sciences de l'éducation est argumentée parfois par leur spécificité (thèses 3 et 4), parfois par leur normalité (thèse 5). Ainsi enfin, on reconnaît aux sciences de l'éducation une légitimité purement organisationnelle – institutionnelle (thèse 2) ou, plus largement,

épistémologique et scientifique (thèses 4 et 5, avec des arguments différents) ou tout au moins culturelle (thèse 3).

Un débat à ce point articulé sur des questions de légitimité et de normalité / spécificité est évidemment piégé par des enjeux idéologiques et corporatistes. Pour avancer, il faut sans doute recentrer le débat sur la question de la production de savoir et sur la définition d'une science comme programme de recherche. Peu importe, au fond, que les sciences de l'éducation soient ou non « autres », c'est même là une question assez oiseuse : comme le rappelle Marie-Noëlle Schurmans dans le document préparatoire à la réunion du 5 mars 1998 qui a permis une confrontation des points de vue entre les auteurs de ce volume, c'est attribuer aux sciences de l'éducation « une altérité de type essentialiste ». Et comme l'a dit Bernard Schneuwly, le problème est de savoir ce que nous voulons *faire* avec ces sciences de l'éducation. Ce ne sont pas seulement les objets scientifiques qui se construisent mais aussi les sciences elles-mêmes. Produisons des recherches, en prenant appui sur cette culture spécifique qui s'est développée en « sciences de l'éducation », et c'est à partir de ces recherches effectives (et non de discours sur ce que les sciences de l'éducation sont « par nature » et doivent être) que l'on pourra avancer sur la question de savoir si les sciences de l'éducation ont ou non une spécificité épistémologique – et laquelle.

Je reprendrai donc la réflexion, dans la section qui suit, à partir de la question de la production de savoir sur l'éducation.

Je la poursuivrai ensuite en prenant appui sur quelques éléments d'histoire et d'état des lieux (en France), indispensables si l'on veut réfléchir sur les sciences de l'éducation telles qu'elles se sont effectivement construites.

Je terminerai, envers et contre tout, et en bousculant les traditions, l'académisme (et peut-être même la pudeur calviniste...), en disant « JE ». Je parlerai des sciences de l'éducation que j'ai envie de construire. Non pas (en tout cas pas simplement...) par narcissisme mais par refus de participer à une hypocrisie qui s'est instituée en norme. Pour rester scientifique dans ce débat, on serait obligé de parler de façon impersonnelle, du point de vue de la science et de l'universel. Mais en fait, qui parle de l'épistémologie des sciences de l'éducation et de la recherche en sciences de l'éducation ? Ou bien des gens qui n'ont pas de difficulté à adopter le point de vue de l'universel parce qu'ils ne font pas de recherche (ou n'en font plus depuis longtemps), ou bien des gens qui présentent, de façon « impersonnelle », « scientifique » et « objective », leurs propres choix de chercheurs comme la vérité de la discipline « sciences de l'éducation ». C'est à partir des recherches que l'on a fait, que l'on fait et que l'on a envie de faire que l'on énonce des thèses sur ce que sont et doivent être les sciences de l'éducation. Et il est fort bien qu'il en soit ainsi, mais il est épistémologiquement et

déontologiquement regrettable que cet enracinement du discours soit occulté. Je souhaite que cette question également soit mise en débat dans la communauté de sciences de l'éducation : quels sont les rapports entre les positions épistémologiques défendues par un auteur et les recherches qu'il produit effectivement ?

SAVOIR, SAVOIR SPÉCIFIQUE, SCIENCE, LÉGITIMITÉ SOCIALE DE LA SCIENCE

Dans le débat sur les sciences de l'éducation, il serait utile de distinguer quatre questions, que l'on mêle trop souvent :

1. Peut-on produire un savoir rigoureux sur l'éducation ?
2. Les sciences de l'éducation produisent-elles des savoirs spécifiques ? Et si oui, quelle est la nature de cette spécificité ?
3. Les savoirs produits sur l'éducation peuvent-ils être organisés en science(s) ?
4. A quelles conditions ces savoirs (cette science, ces sciences...) peuvent-ils être socialement reconnus comme légitimes ?

La première thèse que nous avons évoquée ne se contente pas de refuser quelque légitimité que ce soit aux sciences de l'éducation, elle nie la possibilité même de produire un savoir positif sur l'éducation. Aussi s'aperçoit-on, quand on y regarde de près, que les critiques portent en fait, bien souvent, sur une sociologie de l'éducation ou (en général à travers la mise en cause de la didactique) sur une psychologie de l'éducation. Il s'agit là d'une énième version du discours philosophique déniait toute possibilité de construire une science de l'homme. Ce discours se polarise sur les sciences de l'éducation car celles-ci constituent un maillon encore faible des sciences humaines. Mais c'est l'ensemble de ces sciences humaines qui sont assaillies par des discours virulents lorsqu'elles traitent de l'éducation. Produire un savoir c'est toujours mettre en cause une vision de sens commun – et, bien souvent, les intérêts que cette vision exprime et camoufle à la fois. Lorsque ce savoir porte sur l'éducation, il met en cause la vision de sens commun des enseignants, c'est-à-dire de ceux qui sont chargés de transmettre un savoir savant et qui, par là même, disposent d'un fort pouvoir social de légitimation en matière de savoir. Le tour de passe-passe idéologique consiste à prétendre faire bénéficier sa pratique (enseigner) de la légitimité dont dispose le référent de cette pratique (le savoir savant).

La première question est donc de savoir si l'on peut produire sur l'éducation un savoir rigoureux, différent de l'expérience de sens commun et plus valide que celle-ci. C'est de là qu'il faut partir, sans se laisser enfermer

dans le piège d'un débat binaire sur le concept de « science » (science ou non science). Le premier point n'est pas d'établir que l'on produit des savoirs « scientifiques » mais que l'on produit des savoirs « rigoureux », c'est-à-dire « des savoirs qui obéissent à certaines règles, tant pour la construction des énoncés et des discours que pour le recueil et l'interprétation des données » (Charlot, 1995). Il existe certes des formes plurielles de rigueur mais être rigoureux c'est toujours produire un énoncé contrôlable selon certaines règles, dans une communauté, et non pas « dire n'importe quoi ».

Cette première question concerne toute discipline produisant des énoncés sur l'éducation – sociologie, psychologie, histoire, philosophie, sciences de l'éducation... La seconde question est de savoir si ce que l'on appelle « sciences de l'éducation » produit des savoirs spécifiques. De quelle nature pourrait être une telle spécificité ?

Ce ne peut pas être une spécificité de l'objet référentiel. L'éducation est un objet de recherche pour plusieurs disciplines et la nature de cet objet ne suffit donc pas à établir la spécificité d'une de ces disciplines.

Ce ne peut pas être non plus une spécificité de la démarche. Toute production de connaissances travaille à partir de questions, ou d'hypothèses, ou d'une exploration systématique (d'une situation, d'un corpus...), recueille et interprète des données selon certaines règles, produit et présente des énoncés également selon certaines règles. Toute autre démarche, par exemple invoquant la conviction intime ou une obligation idéologique d'admettre tel énoncé, ne produit pas un savoir spécifique mais une sortie hors du champ du savoir.

Cette spécificité peut-elle être celle d'une méthode, d'une approche, d'une posture ? C'est ici qu'il faudrait reprendre la question de la multiréférentialité. Pour moi, la multiréférentialité est une posture épistémologique intéressante mais non opérationnalisée dans une pratique spécifique. Pour être parfaitement clair : je comprends de quoi il s'agit mais je ne l'ai jamais vue fonctionner dans une production effective de savoir nouveau.

Restent deux possibilités – qui ne me semblent d'ailleurs pas incompatibles (mais je n'en suis pas tout à fait sûr...).

Première possibilité, correspondant à la troisième thèse que nous avons évoquée ci-dessus : la spécificité des sciences de l'éducation réside dans leur questionnement, dans leur horizon problématique et non dans leur objet ou dans leurs méthodes. Le fait que diverses disciplines soient regroupées dans un même département universitaire et les rapports que ces sciences de l'éducation entretiennent avec la pratique et avec la politique produisent des questions et des problématiques spécifiques – que rend par ailleurs possibles (mais non nécessaires) la nature même de leur objet référentiel. Pour donner tout de suite un exemple, la problématique du

rapport au savoir me semble être spécifique des sciences de l'éducation : il y a là un ensemble de questions qui ne pouvaient être formulées et développées que dans la culture spécifique des sciences de l'éducation.⁴

Deuxième possibilité, correspondant à la cinquième thèse évoquée ci-dessus : les sciences de l'éducation sont une discipline comme les autres, sans spécificité particulière. On peut alors se demander pourquoi elles rencontrent tant de difficultés pour se développer comme une discipline scientifique à part entière. Hofstetter et Schneuwly (1998) mettent en avant le poids de la fonction prescriptive qu'on leur assigne et la nécessité de « séparer clairement discipline et profession ». Dénouer ce lien est assurément une condition pour définir les sciences de l'éducation comme corps de savoirs (science) et non plus seulement par une position institutionnelle. Mais si cette condition est nécessaire, elle n'est pas suffisante : encore faut-il montrer que l'éducation peut, et doit, être l'objet de référence d'un corps de savoirs spécifique. L'histoire, la psychologie, la sociologie se sont autonomisées scientifiquement en posant comme spécifique, et requérant une science particulière, le fait historique, le fait psychique, le fait social. En quoi le fait éducatif relève-t-il d'une discipline distincte ? Pourquoi l'éducation et pas la famille, le travail, l'amour, etc. ? Ou alors, faut-il construire aussi des sciences de la famille, des sciences du travail, des sciences de l'amour ? C'est-à-dire repenser le mode de mise en cohérence des savoirs, de construction de corps de savoirs ?

Nous rencontrons ici une troisième question : après celle du savoir et celle de son éventuelle spécificité, celle de la science.

Une science, ce n'est pas seulement un ensemble de savoirs rigoureux, c'est une organisation, une mise en ordre de ces savoirs. L'idée de science implique celle de cumulativité : au minimum, cumul d'une expérience collective (dans la discipline, on a déjà fait cela, défendu telle position, utilisé tel concept...), au maximum cumul de résultats, organisés et réorganisés dans un système de savoirs qui définit la science en question. Il faut envisager l'hypothèse que les chercheurs et les départements se réclamant des sciences de l'éducation produisent effectivement des savoirs sans pour autant être capables de cumuler ces savoirs dans un corpus quelque peu organisé – ni même peut-être de constituer une expérience et une mémoire collectives. Sous une autre forme : prouver que l'on produit des savoirs ne suffit pas pour se revendiquer comme science ; il est en effet logiquement possible que ces savoirs fassent sens en référence à des situations ou à des pratiques ponctuelles sans pour autant se cumuler dans un système de savoir. Le point crucial est sans doute ici de pouvoir identifier *un front de la recherche*.

4. La notion de rapport au savoir se trouve déjà chez Lacan, et Bourdieu emploie celle de rapport à la culture. Mais ce n'est pas à la *notion* que je pense ici, c'est à la *problématique*.

Quelles sont les questions vives, les questions en travail, celles sur lesquelles on a besoin d'avancer ? Pour être collectivement porteuse du développement d'une science, une collectivité doit pouvoir répondre à cette question. Le groupe humain identifié comme « sciences de l'éducation » en est-il aujourd'hui capable ?

Enfin, se pose également la question de l'institutionnalisation et de la légitimation sociale d'une science – question qui a des effets épistémologiques. D'une part, il n'y a pas de science sans communauté scientifique construisant cette science – donc sans institutions de production et de transmission de savoir. D'autre part, la légitimation sociale d'une science doit résoudre une contradiction : il n'y a pas de production de savoir scientifique sans coupure épistémologique ; or, cette coupure produit un savoir qui ne fait pas sens en tant que tel pour ceux qui n'appartiennent pas à la communauté scientifique concernée ; donc, la légitimation sociale d'une science ne peut pas découler directement de sa consistance épistémologique. Toute science doit affronter cette contradiction, mais en des termes qui peuvent être différents. La physique ou la chimie n'entrent pas trop en concurrence avec des explications du monde produites par le sens commun. En revanche, cette concurrence est forte dans le cas des sciences humaines et très forte pour les sciences de l'éducation : pour avoir été enfant et être souvent parent, chacun « sait » ce qu'est l'éducation et comment il faut éduquer... En somme, une science doit être socialement légitimée par des gens qui ou bien n'y entendent rien ou bien, et tout à la fois, n'y entendent rien (du savoir savant) et en entendent trop (du sens commun).

Les sciences me semblent résoudre cette difficulté de trois façons, qui peuvent se cumuler. Premièrement, en produisant des effets, avec une sûreté et une régularité suffisamment grandes pour être attribuées à du savoir même si, pour le sens commun, cela garde un petit côté magique ; ainsi, les sciences politiques doivent sans doute une bonne part de leur légitimité dans l'opinion publique à l'efficacité des instituts de sondage... Deuxièmement, une science est reconnue comme légitime lorsqu'elle produit un regard nouveau sur son objet de référence ; ainsi, la sociologie de la reproduction des années 60 et 70 a imposé une autre façon de regarder l'école, y compris à ceux qui n'ont pas la moindre idée de ce que signifie le concept d'*habitus*. Troisièmement, et par extension du cas précédent, une science est légitimée lorsque, traduite sous une forme ou une autre, elle produit de l'intelligibilité sur des situations et des pratiques : on ne comprend rien à Lacan mais la métaphore du refoulement et la notion d'inconscient permettent de comprendre bien des choses de la vie quotidienne.

Séparer clairement discipline et profession et refuser d'assumer la fonction prescriptive est une chose. Mais même ainsi constituées en « discipline scientifique », les sciences de l'éducation devraient, comme toute autre, affronter la question de leur légitimation sociale : quels effets attestant qu'elles

sont un savoir, quels regards nouveaux, quelles formes d'intelligibilité ont-elles produit jusqu'ici et sont-elles capables de produire ?

Si l'espace, le temps et la compétence m'étaient donnés, j'entreprendrais maintenant d'apporter des éléments de réponses aux quatre questions qui viennent d'être posées (savoir, savoir spécifique, science, science socialement légitime) à partir de l'histoire des sciences de l'éducation en France et d'un état des lieux de la discipline. Une telle ambition est évidemment disproportionnée, elle relève d'une entreprise collective. Pour autant, je vais donner quelques repères sur cette histoire et cet état des lieux, toujours dans une perspective épistémologique.

RÉFLEXIONS ÉPISTÉMOLOGIQUES À PARTIR DE QUELQUES ÉLÉMENTS D'HISTOIRE

Pendant des siècles, il n'y a pas eu de sciences de l'éducation. L'éducation était l'objet d'un discours éthique, philosophique, religieux, politique, qui ne prétendait pas au statut de science ni même de savoir rigoureux. Même à l'époque contemporaine, il n'y a pas eu de production d'un savoir sur l'éducation là où on aurait pu l'attendre ; Piaget, par exemple, est bien davantage un psychologue de l'intelligence qu'un psychologue de l'éducation. Au fond, le vrai problème n'est pas de savoir pourquoi les sciences de l'éducation ont des difficultés à exister mais pourquoi il y a aujourd'hui une discipline universitaire, des enseignants, des diplômes intitulés « sciences de l'éducation » alors qu'il n'y en avait pas avant. Qu'est-ce qui a rendu possible les sciences de l'éducation, comme réalité institutionnelle et ambition scientifique ? Comment se fait-il qu'à un moment donné on ait voulu produire sur l'éducation du savoir, selon certaines règles de rigueur ?

Laissons ici de côté la première fondation d'une science de l'éducation en France, à la fin du 19^e siècle et au début du 20^e. Celle-ci, en effet, n'a pas marqué l'actuelle discipline, elle l'a même si peu marquée qu'il a fallu attendre la thèse récente de Gautherin (1991) pour que la majorité des universitaires français de sciences de l'éducation découvrent que celles-ci auraient pu naître il y a un siècle.⁵ Les sciences de l'éducation contemporaines ont été instituées, en France, en 1967, à l'occasion d'une redéfinition de l'ensemble des cursus universitaires. Quelques universitaires issus de la philosophie songeaient, depuis quelques années, à une formation visant essentiellement les formateurs d'enseignants et prenant appui sur des savoirs positifs ; ils hésitaient d'ailleurs sur le nom de la discipline :

5. En 1995, Gautherin écrit explicitement : « il n'y a pas de continuité entre la science de l'éducation universitaire institutionnalisée en 1883, quasiment laissée en déshérence après la guerre de 1914, et les sciences de l'éducation institutionnalisées en 1967 » (pp. 45-46).

pédagogie ou sciences de l'éducation ? La date de naissance des sciences de l'éducation n'est pas sans signification. Elles sont pensées dans une décennie qui s'est résolument engagée vers une démocratisation et une réforme de l'école et qui parie sur une rationalisation du système éducatif et de l'acte pédagogique. On peut alors rêver à une « pédagogie expérimentale » et à des « mathématiques modernes » (elles seront instituées deux ans après les sciences de l'éducation) assurant à tous une réussite scolaire dans des formes culturelles actualisées.

Huit départements de sciences de l'éducation seront créés entre 1967 et 1970. Mais ces sciences de l'éducation instituées sous le signe de la rationalité et de la modernité grandissent dans la période hyperpolitisée qui suit 1968. Elles traiteront davantage du Désir et du Pouvoir dans l'éducation que de pédagogie expérimentale ou d'efficacité didactique. Les sciences de l'éducation participent à la contestation marxiste de l'école capitaliste et jouent un rôle majeur dans le développement du courant de contestation institutionnaliste. Elles y gagnent une solide réputation de discipline politique, polémique et subversive. En revanche, elles ne s'engagent guère sur la question du savoir, qui, si l'on excepte les travaux de Snyders, est laissée aux associations de spécialistes et aux didactiques, qui sont en train de naître dans les disciplines d'origine bien plus qu'au sein des sciences de l'éducation.

L'expansion des sciences de l'éducation reprend dans les années 80 et 90 : il existe actuellement 23 départements (ou équivalents) universitaires de sciences de l'éducation en France. Les thèmes de recherche se sont beaucoup diversifiés mais deux grands mouvements résument assez bien les principales évolutions au cours de ces deux décennies.

D'une part, se développent un ensemble de recherches qui portent sur la rationalisation de l'acte pédagogique, les pratiques efficaces, les nouvelles techniques d'éducation, le management éducatif, l'ingénierie de la formation. D'autre part, la recherche en éducation s'intéresse de plus en plus au microsocial, au « qualitatif », aux pratiques d'acteurs, aux histoires singulières. Ces deux mouvements ont en commun de s'attacher aux situations et aux pratiques, au plus près du terrain. Ils redécouvrent également la question du savoir (Charlot, 1995, p. 42).

Au cours des années 90 s'est produite une autre transformation, qui aurait pu bouleverser les sciences de l'éducation mais ne les a en fait que marginalement touchées : les écoles normales primaires, qui formaient les futurs instituteurs, les centres pédagogiques régionaux, qui assuraient en principe (mais en principe seulement...) la même fonction pour les futurs professeurs de collèges et lycées, et les écoles normales nationales d'apprentissage, qui dotaient d'une réelle formation les futurs professeurs de l'enseignement professionnel, cèdent la place à une instance de formation unique, les Instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM). Cette

universitarisation de la formation des enseignants est en partie réelle et en partie apparente. Réelle dans la mesure où tous les enseignants, y compris ceux du primaire, rebaptisés professeurs des écoles, doivent désormais être titulaires d'une licence. En partie réelle seulement, dans la mesure où, si des postes universitaires sont créés en assez grand nombre, la plus grande partie du corps enseignant des IUFM reste constituée par les ex-professeurs d'école normale, des inspecteurs et des « maîtres d'application ». Apparente dans la mesure où ces IUFM sont en fait des structures administrativement et pédagogiquement indépendantes des universités. La grande question en débat est celle de la recherche. Peut-il et doit-il y avoir de la recherche autonome dans les IUFM ? Les universitaires travaillant en IUFM doivent-ils au contraire se rattacher à des équipes d'université ? Actuellement, c'est la seconde solution qui prévaut, ce qui contribue à maintenir une nette distinction entre un secteur de formation des maîtres universitaire mais professionnalisant et des universités avant tout définies par la recherche.

Les sciences de l'éducation n'ont pas tenté d'occuper une position dominante, ni même importante, dans les IUFM. La position de l'AECSE a été très claire : les sciences de l'éducation doivent être traitées dans cette affaire en tant que discipline universitaire comme les autres. Pas plus, car les sciences de l'éducation ne se confondent pas avec des sciences de l'enfance ou de l'école – et encore moins de la formation des maîtres. Pas moins, car il serait paradoxal d'écarter de la formation des maîtres une discipline centrée sur les questions éducatives (ce qui était la tentation de certains responsables administrativo-politiques hostiles aux sciences de l'éducation). De fait, au 31 décembre 1996, on dénombrait 42 universitaires en sciences de l'éducation exerçant en IUFM (8 professeurs et 34 maîtres de conférences) sur un total de 396. Ces collègues enseignent essentiellement dans ce qu'on nomme « formation générale » et occupent parfois, comme ceux des autres disciplines, des postes de directeurs-adjoints, voire de directeurs d'IUFM. Récemment, le Ministère de l'éducation a, dans des contacts informels, avancé l'idée de rattacher toutes les sciences de l'éducation aux IUFM et de leur confier la dynamisation de ces IUFM ; la réaction de toutes les personnes contactées dans le milieu des sciences de l'éducation a été clairement, nettement et unanimement négative. Les sciences de l'éducation se définissent comme une discipline universitaire, fondée sur de la recherche, qui s'intéresse à l'éducation, à l'école et à l'enfance mais aussi à la formation des adultes, au travail social, à des questions de santé. Cette discipline universitaire doit prendre sa part de la professionnalisation des jeunes et des adultes, comme toute discipline universitaire mais pas plus.

Au terme de ce résumé fort sommaire, on pourrait dire que les sciences de l'éducation, en France, ont balancé entre Rationalisation, Professionnalisation et Révolution. La modernité, le pouvoir, le désir, l'égalité, l'efficacité, le local : ces grands thèmes qui scandent l'histoire

française des sciences de l'éducation font sens pour le professionnel mais sont aussi très liés aux grands débats politiques des trente dernières années, bien au-delà de la question de l'école. Cette double référence à la rationalité pratique et aux valeurs politiques a permis à la discipline d'échapper à l'emprise étouffante soit de la Profession enseignante soit d'un Ministère de l'éducation nationale qui l'aurait volontiers traitée comme un gisement d'ingénierie éducative. En ce sens, elle a préservé un espace de recherche. Mais cette double référence constitue également une double menace d'être entraînée vers le prescriptif.

Au risque d'être moi-même prescriptif, voire prophétique, je formulerai malgré tout un avis. Construire les sciences de l'éducation comme discipline à part entière, c'est définir un front de la recherche qui échappe à la double tentation de l'ingénierie et de l'éminence grise. Construire les sciences de l'éducation comme discipline socialement légitime, c'est faire des recherches qui produisent de l'intelligibilité pour une communauté scientifique mais aussi, sous d'autres formes, pour les professionnels et les décideurs, et, peut-être sous d'autres formes encore, pour les parents et les membres de la cité. Ce ne sera assurément pas simple mais j'ai personnellement la conviction que c'est dans la définition de ce front de la recherche que se joue l'avenir des sciences de l'éducation comme discipline.

RÉFLEXIONS ÉPISTÉMOLOGIQUES À PARTIR D'UN BREF ÉTAT DES LIEUX

A quoi, ressemblent, concrètement, les sciences de l'éducation, en France, aujourd'hui ? Un état des lieux assez complet a été réalisé en 1993 par la CORESE (Charlot, 1995). Il n'a pas été systématiquement actualisé depuis mais nous disposons d'éléments nouveaux sur certains points.

Les sciences de l'éducation sont aujourd'hui enseignées sur tous les points du territoire universitaire français. Les départements de sciences de l'éducation délivrent des diplômes de second et troisième cycles (licence, maîtrise, DEA, thèse) mais pas de premier cycle : les étudiants entrent en année de licence avec un diplôme de premier cycle d'une autre discipline ou par équivalence, généralement délivrée sur la base d'une pratique professionnelle antérieure. Les professionnels ainsi accueillis en sciences de l'éducation (et qui, très souvent, ne pourraient pas faire d'études dans une autre discipline, sauf à tout recommencer à zéro) sont très souvent enseignants (du primaire plus que du secondaire), chefs d'établissement, conseillers d'éducation ou d'orientation mais aussi formateurs d'adultes, travailleurs sociaux, personnels de santé.⁶

6. Cette diversité des appartenances professionnelles contribue à protéger les sciences de l'éducation d'une pression trop forte d'un seul univers professionnel.

Il y a là un premier élément à retenir : les sciences de l'éducation sont hétérogènes quant à la formation première des étudiants (diverses disciplines d'origine) et à leur activité professionnelle.

En 1994-95, on estimait à environ 14'000 le nombre d'étudiants en sciences de l'éducation ; soulignons que ce sont des étudiants en sciences de l'éducation, au sens plein du terme, et que ne sont pas décomptés ici les étudiants qui se préparent aux métiers d'enseignants dans les IUFM.⁷ Ces effectifs ont à peu près doublé entre 1988-89 et 1994-95 ; ils se sont probablement stabilisés depuis ou ont même légèrement régressé, comme dans l'ensemble des disciplines. Les sciences de l'éducation délivrent chaque année environ 2'600 licences, 400 maîtrises, 200 DEA et 85 thèses (Beillerot & Demori, 1997 ; Charlot, 1995).

Les universitaires en sciences de l'éducation *enregistrés*⁸ par le ministère au 31 décembre 1996 étaient au nombre de 396 (265 en 1992, 172 en 1987) : le corps enseignant de sciences de l'éducation a plus que doublé entre 1987 et 1996. Une discipline qui double son nombre d'enseignants et d'étudiants en moins de dix ans est assurément une discipline dynamique. Mais c'est aussi une discipline engagée dans un profond renouvellement : près des deux tiers des universitaires qui figurent dans la liste établie au 31 décembre 1996 ont été nommés après 1989 (Marchat, 1998). Sur ces 396 enseignants, 111 sont professeurs et 285 maîtres de conférences, 241 sont des hommes et 155 des femmes.

Marchat, dans un travail récent (1998), a étudié l'origine et les trajectoires des personnes qui apparaissent dans l'Annuaire de l'AECSE. Les objets de recherche, note-t-il, sont très éparpillés. Toutefois, il relève une série d'indices qui renvoient à la constitution progressive d'une « culture spécifique » en sciences de l'éducation. Premièrement, un nombre croissant d'universitaires en sciences de l'éducation ont soutenu une thèse en sciences de l'éducation – et non plus en philosophie, psychologie et sociologie, comme naguère. Deuxièmement, plus d'un tiers des auteurs de notice revendiquent une formation « plurielle ». Troisièmement, l'évolution des références disciplinaires invoquées par ces auteurs (en comparaison avec l'Annuaire précédent) est tout à fait intéressante : la psychologie régresse (mais c'est sans

7. Sauf, bien sûr, s'ils s'inscrivent aussi en sciences de l'éducation. Mais c'est plutôt avant leur entrée en IUFM, et pour y entrer (en obtenant une licence) que les futurs jeunes enseignants fréquentent les départements de sciences de l'éducation.

8. Le ministère établit chaque année, à l'intention du Conseil National des Universités (CNU), aux fins de promotion, une liste des enseignants titulaires de la discipline. N'y figurent ni les enseignants stagiaires (recrutés à la rentrée précédente ou à celle d'avant) ni les assistants ou attachés temporaires d'enseignants ni les éventuels postes vacants. Le nombre total des enseignants en sciences de l'éducation, de tous statuts et situations, est sans doute plus proche de 450 que de 400.

doute lié au fait que la didactique, à large composante psychologique, est davantage citée) ; la sociologie progresse et apparaît dominante ; l'histoire, la philosophie, la psychosociologie, la pédagogie, l'anthropologie sont davantage citées qu'autrefois ; enfin, un nombre d'auteurs lui aussi plus important s'autodéfinit de façon pluridisciplinaire.

L'étude des thèses soutenues entre 1969 et 1989 d'une part, 1990 et 1994 d'autre part (Beillerot, 1993 ; Beillerot & Demori, 1997), aboutit à des résultats qui convergent avec les précédents : alors que dans la période 1969-1989, la sociologie et la psychologie dominaient largement, dans la période suivante elles laissent davantage de place à l'histoire, à l'économie, à la linguistique, à la philosophie.

En 1992, Duru-Bellat avait montré, à partir d'une étude de ce qui était enseigné dans les départements de sciences de l'éducation, que celles-ci étaient de fait définies par un noyau de psychologie, de sociologie et de méthodologie et, greffées sur ce noyau, des options très diversifiées pensées en termes de disciplines ou d'objets. Les études récentes de Beillerot et Demori (1997) et de Marchat (1998) montrent que cette diversification s'est encore accentuée.

On aboutit ainsi à une conclusion épistémologiquement tout à fait intéressante, que je formulerai, pour être aussi précis que possible, en trois points.

1. Les sciences de l'éducation ont toujours été hétérogènes, en ce qui concerne le public étudiant et le corps enseignant.
2. Aujourd'hui, loin de se resserrer autour de quelques axes fondamentaux, elles se diversifient davantage encore, notamment en termes de recherche.
3. Toutefois, cette diversification ne produit pas de forces centrifuges. Plusieurs indices donnent au contraire à penser qu'une culture commune spécifique est en train de s'élaborer dans le milieu.

Ces études récentes confortent ce que j'avais cru pouvoir affirmer en 1995, de façon encore un peu intuitive, à partir du travail collectif réalisé par la CORESE : si l'on parle de ce qui existe, et non de ce que l'on rêve, l'identité spécifique des sciences de l'éducation, au-delà des spécificités institutionnelles, est à chercher dans une culture commune. J'ajouterai aujourd'hui : si l'on veut avancer vers la construction d'une discipline, il faut, à partir de cette culture commune, définir collectivement un front de la recherche : avec des résultats établis, des questions, des hypothèses, des objets, un programme...⁹

9. En revanche, les discours généraux sur ce que doit être la recherche en éducation, sur ce qu'elle devrait être, sur son essence, etc. ne permettent pas de construire une discipline.

LES SCIENCES DE L'ÉDUCATION QUE J'AI ENVIE DE CONSTRUIRE

Mon texte aurait pu s'arrêter aux lignes précédentes, et j'ai été tenté de m'en tenir là, d'autant que ce texte est déjà long. Mais ce serait laisser croire qu'il suffit de la référence à une culture commune un peu vague et d'un certain volontarisme pour construire les sciences de l'éducation comme discipline à part entière. En fait, je crois qu'il y faudra aussi un travail théorique, sur deux points au moins. Premièrement, qu'est-ce que cette culture commune qui se construit peu à peu en sciences de l'éducation, comment est-elle possible, de quoi est-elle porteuse en termes de recherche ? Deuxièmement, en quoi la recherche en sciences de l'éducation est-elle différente de la recherche en éducation conduite dans des unités de psychologie ou de sociologie ?

Je m'en tiendrai ici à l'énoncé de quelques thèses, au sens fort du terme : affirmations théoriques qui sont posées et doivent être établies, mais je ne ferai ici que les poser. Je rappelle que ces thèses, en fait, sont ancrées dans ma propre pratique et production de recherche, que je soutiens qu'il en va de même des thèses défendues par d'autres (même s'ils les énoncent dans des formules apparemment impersonnelles) et que je revendique non seulement le droit mais aussi, parfois, l'obligation déontologique de dire « je » et de personnaliser le sujet de l'énonciation quand on traite de ces questions épistémologiques.

1. Il existe une culture spécifique qui s'est développée en sciences de l'éducation – et peut-être, en allant plus loin, une forme spécifique de rationalité. Ce qui définit d'abord la spécificité des sciences de l'éducation, c'est la circulation des questions entre le pôle des savoirs, celui des pratiques et celui des finalités, c'est la possibilité d'interroger l'un de ces trois pôles en se plaçant du point de vue des deux autres (Charlot, 1995). On notera que :
 - a. la circulation qui existe entre ces trois pôles peut être également pensée entre systèmes de savoirs : par exemple, les sciences de l'éducation ouvrent la possibilité de poser des questions de psychologie à la sociologie, et inversement ;
 - b. que cette circulation pose le problème de la traduction de ce qui est produit à un pôle, avec sa logique spécifique (celle de la recherche, celle de l'action, celle de la décision), dans la logique des deux autres pôles ;
 - c. que la spécificité des sciences de l'éducation est ici définie par des flux (c'est-à-dire, en dernière analyse, par une situation sociale de recherche) et non par les caractéristiques de l'objet référentiel (l'éducation).
2. Ce n'est pas un hasard si sont développées, depuis une trentaine d'années, des « sciences » définies davantage par un objet ou un processus de

référence que par une architecture de savoirs : sciences politiques, de gestion, de l'éducation, de la santé, de la ville.

- a. Le savoir, dans notre société, n'apparaît plus seulement sous sa forme explicite de savoir. Il est également incorporé dans des machines, des dispositifs, des institutions ; il imprègne notre quotidien mais plus comme exigence de maîtrise d'un acte ou d'un code que sous sa forme de savoir explicite. Apparaissent ainsi, sur le thème du savoir, des questions nouvelles (l'alternance, les savoirs en acte...) ou de nouvelles façons de poser des questions anciennes (par exemple, la question de l'échec scolaire reformulée en termes de rapport au savoir).
- b. De façon analogue, les enjeux éthiques apparaissent de moins en moins dans des débats entre Grandes Symboliques constituées (Dieu, la Raison, la République, la Révolution, le Socialisme, le Communisme, la Libération nationale...), le sens de l'existence n'est plus donné par des appartenances évidentes à des collectifs (le monde ouvrier, la patrie, l'Eglise...) et les finalités sont en débat à travers des pratiques.

Apparaissent ainsi de nouvelles configurations finalités – savoirs – pratiques, qui offrent ces possibilités de circulation entre questions, regards, concepts..., que j'ai évoquées ci-dessus.

3. Je propose d'assigner aux sciences de l'éducation l'horizon problématique suivant, assurant leur spécificité et les distinguant des recherches produites par d'autres disciplines : les sciences de l'éducation étudient la question de l'homme du triple point de vue de son hominisation (le devenir-être-humain), de sa socialisation (le devenir-membre d'une cité, et même de plusieurs), de sa personnalisation (le devenir-être singulier). Il s'agit là d'un seul et même processus, indissociable dans son déroulement. On peut construire des objets de recherche à partir d'une seule dimension de ce processus (l'hominisation à l'anthropologie ou à la philosophie, le social à la sociologie, la singularisation à la psychologie). On peut aussi construire des objets de recherche qui intègrent ces trois dimensions, tout en restant suffisamment modestes pour être vraiment objets de recherches effectives. La spécificité des sciences de l'éducation tient alors au découpage de leur objet de recherche – et c'est parce que l'objet est ainsi découpé que des flux peuvent s'établir entre les savoirs ainsi produits et les pratiques ou les finalités.¹⁰

On retrouve ici les intuitions à la base de la théorie de la multiréférentialité. Mais l'erreur de cette théorie a été de tenter de fonder la spécificité des sciences de l'éducation sur la nature de l'objet *éducation*, sur une

10. Ce dernier membre de phrase exprime une intuition ; reste à bien comprendre ce qu'il signifie, à argumenter et à vérifier...

essence de l'objet référentiel. La spécificité des sciences de l'éducation n'est pas donnée dans l'objet référentiel de la discipline, elle est construite :

- comme situation sociale de recherche
- comme horizon problématique
- comme parti pris épistémologique et méthodologique de construction d'objets de recherche.

4. J'ajouterai volontiers que tout ce qui précède a une conséquence méthodologique. Faire des sciences de l'éducation, c'est mettre à jour, construire, théoriser, des *processus*. Les sciences de l'éducation ne peuvent pas considérer qu'elles en ont fini avec leur objet quand elles ont établi des corrélations entre facteurs ou variables, même si ce peut être un moment dans une activité de recherche. Expliquer, en sciences de l'éducation, c'est montrer (ou plus probablement encore modéliser) comment une situation advient par le jeu de processus articulés les uns aux autres. Mais précisons que ce n'est pas là une spécificité – on pourrait sans doute dire la même chose de la psychanalyse, de l'histoire et de toute discipline qui introduit la question de la singularité.

Pour terminer, je voudrais insister sur l'intérêt qu'il y aurait à définir un front (large) de la recherche, permettant de *construire* une discipline « sciences de l'éducation ». C'est peut-être ainsi que devrait se prolonger l'effort collectif engagé dans ce volume.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Association des enseignants-chercheurs en sciences de l'éducation. (1993). *Les sciences de l'éducation : enjeux et finalités d'une discipline*. Paris : Institut National de Recherche Pédagogique.
- Beillerot, J. (1993). *Les thèses en sciences de l'éducation : bilan de vingt années d'une discipline, 1969-1989*. Nanterre : Université Paris X.
- Beillerot, J. & Demori, F. (1997). *Les thèses en sciences de l'éducation de 1990 à 1994*. Nanterre : Université Paris X.
- Charlot, B. (avec Commission de réflexion sur les sciences de l'éducation, Gautherin, J., Hédoux, J. & Tijnman, A.). (1995). *Les sciences de l'éducation, un enjeu, un défi*. Paris : ESF.
- Duru-Bellat, M. (1992). *Les études universitaires de sciences de l'éducation en France en 1990 : structures, contenus, publics*. Dijon : Université de Bourgogne.
- Gautherin, J. (1991). *La formation d'une discipline universitaire : la Science de l'éducation, 1880-1914 (essai d'histoire sociale)*. Thèse de doctorat en sciences humaines, Université René Descartes, Paris V.

- Gautherin, J. (1995). La science de l'éducation, discipline singulière : 1883-1914. In B. Charlot (Ed.), *Les sciences de l'éducation, un enjeu, un défi* (pp. 45-54). Paris : ESF.
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (1998, mars). *Sciences de l'éducation : pérégrinations entre profession et discipline*. Texte d'introduction présenté à la Première journée d'études de Raisons éducatives, Université de Genève.
- Marchat, J.-F. (1998). Les sciences de l'éducation vues de l'Annuaire de l'AECSE : permanences et changements. *Bulletin de l'Association des Enseignants-Chercheurs en Sciences de l'Education*, 20/21, 94-107.

Entre profession et discipline : à propos du statut des sciences de l'éducation en Suisse¹

Lucien Criblez

INTRODUCTION

L'histoire des sciences de l'éducation comme discipline scientifique ne peut être dissociée, en Suisse, de l'histoire de la profession et de celle des enseignants et enseignantes. Ainsi, en 1870, à Berne, la première chaire de pédagogie jamais inaugurée dans une université suisse le fut-elle, avec le titre de professeur extraordinaire, par un Directeur d'école normale, Hans Rudolf Rüegg. Mais plus encore que le parcours professionnel de son titulaire, c'est la fonction même de cette chaire qui doit retenir notre attention : elle était destinée à la formation des maîtres secondaires dans le cadre de l'Université (Balsiger, 1896, p. 178).²

La pédagogie enseignée à l'Université est donc restée, et cela jusque dans les années soixante de notre siècle, centrée dans une large mesure sur la formation universitaire des enseignants. Il est vrai qu'elle s'est peu à peu constituée en discipline indépendante pouvant être choisie comme branche principale ou secondaire. Mais la demande répondant à cette offre de

1. Article traduit de l'allemand par Jean-Pierre Rey.

2. Entre 1870 et 1880 Hans-Rudolf Rüegg fut à la fois directeur du Séminaire de Hofwil et professeur extraordinaire de pédagogie à l'Université de Berne. Après la création, en juillet 1875, de la filière de formation des maîtres secondaires à l'Université de Berne (Lehramtsschule), il renonça en 1880 à la direction du Séminaire, et se voua entièrement à son activité académique (Balsiger, 1896, pp. 179 et ss.).

formation resta faible, contrairement à la place qu'elle continua d'occuper dans la formation des maîtres. Il faut attendre les années soixante, la phase d'expansion de l'accès aux études supérieures et l'arrivée en force des étudiants dans les universités, pour voir se développer, au sein de ces dernières, les disciplines relevant des sciences sociales. On assiste alors à la tentative, pour la pédagogie, de s'intégrer à ce corps de disciplines et de se transformer en discipline scientifique. Toutefois, en comparaison du nombre des étudiants attirés par les autres sciences, et en particulier par la psychologie, sa proche parente, le succès de la pédagogie resta modeste. La différenciation interne de la discipline fut elle aussi très faible, car, à l'exception de l'Université de Zurich, dans aucune université suisse de langue allemande ne furent créées plus de deux chaires en sciences de l'éducation.

Bien que la formation des étudiants ayant choisi les sciences de l'éducation, au titre de branche principale ou de branche secondaire, ait pris un poids de plus en plus grand, l'orientation première de cette discipline vers la formation universitaire des enseignants subsiste partiellement. Mais comme l'intégration de la formation des enseignants dans le cadre universitaire tarde à se réaliser, à la différence de ce qui se passe ailleurs en Europe, et comme les sciences de l'éducation, contrairement à la psychologie, ne deviennent pas une discipline « à la mode », ses perspectives de développement dans les universités de Suisse alémanique restent faibles, et par conséquent ses possibilités de diversification aussi. En incluant les diverses spécialisations telle que la pédagogie curative, par exemple, on ne trouve, dans les universités alémaniques que dix professeurs enseignant les sciences de l'éducation.

La mise en place, dès le milieu des années soixante, de la recherche en éducation³ en Suisse, ne s'est que partiellement opérée par le biais des instituts universitaires. On a plutôt privilégié la création, dans les cantons, de « services pédagogiques » (*Pädagogische Arbeitsstellen*), chargés d'effectuer, au carrefour de l'administration scolaire, de la politique et de la recherche en éducation, une recherche et un développement concernant l'école, sa politique et son administration (Hubermann, 1989). Ainsi des pans importants de la recherche en éducation qui ne sont pas considérés comme recherche fondamentale mais relevant essentiellement du domaine de la recherche appliquée et du développement ont été séparés institutionnellement de la discipline académique pour être insérés dans des institutions extra-universitaires.

3. Dans la suite du texte on utilisera, s'agissant de la discipline universitaire, le terme « sciences de l'éducation ». L'expression « recherche en éducation », autre concept dont nous ferons usage, n'implique pas nécessairement une liaison de type institutionnel aux sciences de l'éducation, considérées en tant que discipline universitaire.

Dès le début des années soixante, le Conseil suisse de la science, sous l'influence du débat concernant l'égalité des chances et l'épuisement des réserves de talents, a favorisé la recherche en éducation. Dans son rapport sur la recherche, publié en 1973, il désigne explicitement les sciences de l'éducation comme « nécessitant un développement » et comme constituant un domaine ayant besoin d'une impulsion supplémentaire (Schweizerischer Wissenschaftsrat, 1973, p. 21). Sur la lancée de ce rapport deux institutions importantes virent le jour en quelques années : à Aarau, en 1971, le Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation (CSRE), et, en 1975, la Société suisse pour la recherche en éducation (SSRE). On peut donc tenir la décennie comprise entre le milieu des années soixante et le milieu des années soixante-dix comme étant celle où s'est vraiment constituée, en Suisse, la recherche moderne en éducation (SSRE, 1988, pp. 31 et ss.).

Le débat soulevé à propos des Hautes écoles pédagogiques (HEP) qui concerne le futur statut institutionnel de la formation des enseignants, a mis « en ébullition », dès 1993, le monde de la recherche en éducation et plus particulièrement celui de l'Université concerné par les sciences de l'éducation, suscitant également de ce fait de nouveaux problèmes d'identité. Il convient donc de s'interroger, dans ce contexte, sur la situation actuelle des sciences de l'éducation, en tant que discipline universitaire, ainsi que sur celle de la recherche en éducation. Quels défis doivent-elles relever ? Quels rapports entretiendront, à l'avenir, la discipline universitaire et la formation des enseignants ? Nous examinerons successivement quatre aspects de cette problématique. Dans un premier temps, en nous basant sur les études de sociologie des sciences les plus récentes, nous brosserons un panorama de la recherche éducationnelle en Suisse. Nous présenterons ensuite le problème de la relève scientifique, problème qui n'est abordé que par la bande dans les analyses sociologiques. Nous considérerons d'abord ce problème de la relève dans les sciences de l'éducation d'un point de vue tout à fait général. Nous procéderons ensuite à une analyse quantitative des thèses en sciences de l'éducation soutenues en Suisse entre 1987 et 1996. Nous aborderons pour terminer les derniers développements survenus dans le domaine de la formation des maîtres et les conséquences que ces développements engendrent pour les sciences de l'éducation. Notre analyse se centrera sur la situation telle qu'elle se présente en Suisse alémanique, même si, parfois, nous sommes amenés à présenter la situation suisse dans son ensemble.

LA SITUATION DE LA RECHERCHE ÉDUCATIONNELLE EN SUISSE

Lors de la fondation, en 1975, de la SSRE, sa dénomination même fit l'objet de discussions. Si l'on se décida pour le terme *recherche en éducation* c'est parce que ce concept avait une très large extension et qu'en même temps il présentait, dans sa formulation, une certaine « prétention à défendre l'unité du domaine qu'il recouvrait » (Gretler, 1982, p. 117). On écarta le terme de *science(s) de l'éducation* – au singulier comme au pluriel – parce qu'il rappelait trop l'éducation des enfants et des adolescents. C'est que la formation professionnelle, l'éducation des adultes, la formation continue, de même que l'économie de l'éducation et d'autres disciplines semblables devaient pouvoir y trouver place. Par ailleurs l'expression *recherche en éducation* devait caractériser l'interdisciplinarité, soit le fait que les processus éducatifs et le cadre institutionnel dans lequel ils s'inscrivent ne devaient pas faire l'objet exclusif d'investigations d'une seule discipline académique. Le concept de *pédagogie* ne fut pas du tout retenu, car on y associait une science normative et on visait précisément par la dénomination *recherche en éducation*, à ouvrir la pédagogie au domaine des sciences sociales (p. 118).⁴

Un autre événement est décisif pour comprendre la vision qu'entretenait d'elle-même, dans sa phase de constitution, la recherche éducationnelle en Suisse : la création, en 1978, de l'organe scientifique de la SSRE, la revue « Education et Recherche » (« Bildungsforschung und Bildungspraxis »). Cette publication n'avait pas une orientation exclusive sur le domaine scientifique, mais affichait au contraire une volonté de se situer entre science et pratique, afin d'unir la recherche en éducation à la pratique de l'éducation. On attendait de cette publication qu'elle eût, dans le monde des décideurs et des praticiens de l'action pédagogique, fonction de répandre et de transférer des connaissances. Le programme implicitement contenu dans ce titre « Education et Recherche » était très ambitieux. Il partait d'une conception « technologique » du rapport entre théorie et pratique et ne pouvait de ce fait qu'échouer.⁵ De Landsheere (1978), dans la première livraison de la revue « Education et Recherche » avait présenté dans ces termes ce programme :

Le pont entre les apports de la recherche fondamentale et la pratique scolaire ne peut être jeté qu'en collaboration avec les maîtres, guidés dans leurs actions

4. Ceci constitue une vision rétrospective des événements, tels qu'ils ont été vécus par un acteur. Mais cette question de la dénomination a été, et reste aujourd'hui encore, sujet à controverse. En Allemagne, c'est l'appellation « science de l'éducation » (*Erziehungswissenschaft*) qui a cours.

5. Récemment Radtke (1996) a décrit avec pertinence le « programme plein d'espoir » qu'a été celui de la recherche en éducation durant les années soixante et soixante-dix, programme ambitionnant de maîtriser les problèmes quotidiens que posent la formation et l'éducation.

par une théorie générale compatible avec les fins de l'éducation et par une connaissance du terrain dans laquelle beaucoup d'entre eux excellent. [...] Que la recherche doive être en permanence à l'écoute des enseignants et des décideurs est tout aussi évident, et il appartient à ceux-ci de poser leurs problèmes et d'exiger que leur voix soit entendue. Plus généralement, le stade de la dichotomie – recherche versus éducation ; éducation versus recherche, doit être dépassé. (p. 11)

Cette conception qu'avait d'elle-même la recherche naissante en éducation, ajoutée au faible état de développement et de différenciation des sciences de l'éducation à cette époque et au fait que des ressources importantes en personnel et en argent avaient été consacrées à la mise sur pied de centres de recherches et de développement dépendant de l'administration scolaire, tous ces éléments nous permettent de brosser un tableau d'ensemble de la situation de la recherche éducationnelle. On n'exagère guère en disant que la recherche en éducation s'est constituée sans être reliée à une discipline scientifique clairement déterminée ; c'est la raison pour laquelle l'ancrage scientifique de la recherche en éducation est resté fragile jusqu'à ce jour au sein de nos universités. De leurs côtés, les sciences de l'éducation ne purent jamais se développer correctement dans le cadre universitaire, parce que la recherche éducationnelle extra-universitaire a constamment montré à leur égard une distance critique, non exempte parfois de ressentiment, et que les ressources nécessaires se trouvaient utilisées hors de l'Université.⁶

Depuis la publication, en 1988, par la SSRE, de son « Plan de développement de la recherche suisse en éducation », l'état de la recherche en éducation a été maintes fois décrit. A chaque fois ces travaux se sont fondés avant tout sur les données rassemblées et utilisées par le CSRE.⁷ Cette première analyse, faite dans le cadre de ce « Plan de développement », a été complétée et actualisée pour la publication du « Rapport sur la situation en Suisse de la recherche en sciences sociales » (Grossenbacher & Gretler, 1992). Presque simultanément paraissait également une étude sur le développement, entre 1970 et 1990, de la recherche éducationnelle en Suisse,

6. Il va de soi que notre description de la situation est quelque peu grossière. Il y a eu et il y a toujours des personnes ayant un pied à l'Université et l'autre dans la recherche non universitaire. Bien entendu, on ne peut séparer complètement ces deux domaines, et bien entendu, il y a eu, et il y a toujours des échanges personnels et une collaboration (venant en particulier de l'Université) entre les personnes appartenant à ces diverses institutions. En grossissant le trait, nous rendons cependant le problème plus visible.

7. Le CSRE d'Aarau gère une banque de données servant de base à ces études. Les chercheurs signalent au Centre leur projet, ou alors c'est le Centre, rendu attentif à un projet, qui prend directement des informations auprès des chercheurs. La récolte des données n'est donc pas faite systématiquement par une collation ou observation de la « production » scientifique, mais repose sur les déclarations des chercheurs eux-mêmes.

étude analysant la situation avant tout au niveau des institutions et des thèmes de recherche (Patry & Gretler, 1992). En 1993, Poggia, Grossenbacher et Vögeli publièrent une étude concernant l'état de la formation et de la recherche dans les sciences de l'éducation. C'est la seule étude qui se concentre exclusivement sur la situation universitaire, servant de base au Conseil suisse de la science pour assurer une meilleure coordination des Hautes écoles dans le domaine des sciences de l'éducation. Gretler (1994) en actualisa les données pour son « Rapport sur la situation en Suisse » rédigé pour le troisième Séminaire international de l'OCDE consacré à la recherche et au développement de l'éducation. Finalement, la Conférence suisse de coordination pour la recherche en éducation (CORECHED), fondée en décembre 1991, fit paraître en janvier 1996 son « Premier rapport sur l'état, le développement et les tendances de la recherche éducationnelle en Suisse ». ⁸ Les constats principaux de toutes ces études concordent sur un point : la situation de la recherche en éducation n'a pratiquement pas changé depuis la parution du « Plan de développement » de la SSRE en 1988. On est donc en droit de caractériser comme suit cette situation :

En ce qui concerne la *structure institutionnelle* de la recherche ⁹, le nombre des institutions pratiquant la recherche en éducation en Suisse a constamment augmenté depuis les années 60, avec une forte poussée entre 1965 et 1975 (Patry & Gretler, 1992, pp. 34 et ss. ; Poggia et al., 1993, pp. 10 et ss.). Lorsqu'on décrit ces institutions, on en distingue habituellement divers types : celles qui dépendent d'une université, celles qui dépendent d'une administration fédérale, cantonale ou régionale, ou encore les institutions privées ou semi-privées. Gretler (1994, p. 44) avait ainsi recensé 76 institutions pratiquant la recherche en éducation, dont 39 rattachées à une université, 29 dépendant d'une administration et 8 étant privées ou semi-privées. ¹⁰ Le nombre élevé d'instituts universitaires s'explique par le

8. « La Conférence de coordination pour la recherche en éducation promeut la collaboration entre la recherche éducationnelle, la politique de l'éducation et l'administration de l'enseignement. Elle assure la coopération entre la Confédération et les cantons en la matière » (Extrait du mandat de la CORECHED, paru dans CORECHED, 1994, pp. 16 et ss.).

9. Cette présentation se base sur : CORECHED (1996, pp. 15 et ss.), Gretler (1994, pp. 43 et ss.), Grossenbacher et Gretler (1992, pp. 22 et ss.), Patry et Gretler (1992, pp. 34 et ss.), Poggia et al. (1993, pp. 10 et ss.), SSRE (1988, pp. 35 et ss.).

10. Nous renonçons à présenter, dans la suite de ce texte, ces institutions privées ou semi-privées. Il est toutefois nécessaire de faire état de deux tendances qui se développent et que l'on ne peut ignorer. D'une part, on constate, dans le cadre des discussions au sujet du développement de l'école, du *New public management* appliqué à l'école et des labels de qualité, que des bureaux privés de consultants ont vu le jour ou se sont spécialisés dans le domaine scolaire. La qualité du travail fourni par ces bureaux de consultants n'est pas toujours au-dessus de tout soupçon ; il est cependant à peine possible de contrôler cette qualité. D'autre part on constate que l'Etat confie de plus en plus de mandats de recherche et de développement à de tels bureaux, qui souvent ne disposent pas des connaissances scientifiques correspondant à ces mandats ou ne peuvent en garantir le suivi. Dans le cadre du Programme

fait que non seulement le domaine de la recherche en éducation est pris en considération, mais également les domaines de la psychologie, de la sociologie et de l'enseignement de la didactique médicale, ainsi que d'autres instituts – chaque institut ayant été mentionné en fonction de la définition qu'il donnait de lui-même et des projets de recherche qu'il présentait. Dans son rapport, Gretler (pp. 45 et ss.) rend le lecteur attentif aux divers problèmes posés par la structure institutionnelle de ces établissements : ainsi, moins de la moitié des institutions universitaires font de la recherche en éducation d'une manière suivie.¹¹ Ce n'est en fait qu'un nombre restreint de ces institutions qui pratiquent cette recherche avec continuité et méthode, ce qui les met en état d'accumuler des connaissances sur la base de ces recherches et de produire ainsi un savoir nouveau. « La recherche en éducation, en Suisse, est institutionnellement caractérisée, d'un côté, par un centre relativement étroit mais d'un autre côté par une périphérie relativement étendue, mais qui ne porte aucune trace de stabilité ou de continuité » (Gretler, p. 46). Ainsi ce n'est que dans quelques institutions que peut réellement se développer la recherche fondamentale, qui exige un haut degré de connaissances préalables et d'expérience méthodologique de la recherche.

Dans les services dépendant d'une administration, les problèmes se présentent d'une manière un peu différente. Ces services sont cependant souvent, eux aussi, à l'image des instituts universitaires, de petits établissements qui atteignent rarement une « masse critique ». A cela s'ajoute le fait que souvent seule une partie de leurs activités est consacrée à la recherche et au développement, la plus grande part l'étant à l'administration et à la consultation. L'activité consacrée à la recherche et au développement est en plus commandée par les besoins de la pratique et proche du pouvoir politique, ce qui limite beaucoup la capacité de ces services à s'investir dans la *recherche libre*. Les « productions » de ces services sont centrées

national de recherche N° 33, une forte proportion des projets a été attribuée à des bureaux privés. Ces tendances concernent donc aussi la recherche fondamentale.

11. Nous sommes vraisemblablement confrontés ici à un problème qui n'est pas simple à résoudre et qui touche à la définition même des centres de recherche, problème qui est d'une grande importance à la fois pour le devenir de la recherche et pour les sciences de l'éducation. Beaucoup d'institutions universitaires font de la recherche en éducation parce que le système éducatif et les personnes en formation forment un terrain intéressant et d'accès facile pour des recherches concernant la psychologie, la sociologie, l'économie ou la linguistique. Mais une recherche concernant une discipline de base étudiée dans le cadre du système éducatif n'est pas synonyme de recherche en éducation ! Il est important, dans l'avenir, de différencier avec plus de précision les objets de la recherche, et cela d'autant plus que l'école, en tant que terrain d'application, a de plus en plus tendance à se soustraire aux investigations des chercheurs (voir à ce sujet la contribution de Fabich, 1993, qui fait référence). Dernièrement, la Direction de l'éducation du canton de Berne a promulgué une série de mesures destinées à limiter clairement les activités de recherche au sein des écoles : « Recherches de nature scientifique en milieu scolaire : informations à l'intention des écoles » (Amtliches Schulblatt des Kantons Bern, N° 5, 1997, pp. 15-16).

sur les demandes de leur employeur – le monde politique et l'administration – ce qui a des conséquences essentielles sur la manière dont sont pratiqués la recherche et le développement, la manière de poser les problèmes, le genre et le lieu des publications ou même le type de public cible, plutôt local et régional qu'appartenant à la communauté scientifique nationale ou internationale.

L'examen de la localisation géographique des centres de recherche met en évidence les lieux où se concentre la recherche en éducation : il s'agit de Zurich, Berne et Genève. Si l'on mesure ces institutions à leur capacité de recherche (nombre de place de chercheurs, part réservée à la recherche), on trouve des résultats fort intéressants : la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (FPSE) de l'Université de Genève possède la plus grande capacité à mettre en œuvre des recherches. Elle est suivie par le Pädagogische Abteilung der Erziehungsdirektion des Kantons Zürich (Département pédagogique de la direction de l'instruction publique du Canton de Zurich), de l'Institut romand de recherches et de documentation pédagogique (IRDP) de Neuchâtel, du Service de la recherche pédagogique (SRP) et du Service de la recherche sociologique (SRS) du Canton de Genève.¹² Parmi toutes ces institutions on n'en trouve qu'une seule qui soit alémanique et qu'une seule qui soit rattachée à l'Université (Gretler, 1994, pp. 51 et ss.). Cet état de fait confirme ce que nous écrivions dans notre introduction, à savoir que le développement de la recherche en éducation, depuis le début des années soixante, ne s'est pas constitué autour d'une ou de plusieurs disciplines universitaires, mais au contraire a été avant tout orienté par les besoins des administrations cantonales. En forçant légèrement la note, on peut dire que la recherche en éducation, en Suisse, n'est pas caractérisée par la recherche fondamentale, mais par un développement, proche des besoins de la politique et de l'administration. Cet état de fait est confirmé par l'analyse des publications des institutions de recherche : on cherchera en vain ces publications dans les revues scientifiques nationale ou internationales, sous la forme d'ouvrages, ou encore sous la forme de contributions de lecteurs, puisque 63 % des textes publiés par ces institutions ne s'y trouvent pas. On trouvera par contre ces derniers dans des revues lues par des praticiens de l'éducation ou alors elles paraissent sous forme de cahiers ou de brochures (Moessinger, 1992, p. 21). Comme le constate Gretler (1994), « les publications dans le domaine de la recherche en éducation ont plus pour but d'informer un public de praticiens intéressés des résultats d'une recherche, que de nourrir le débat scientifique » (p. 50). A vrai dire, ces publications, orientées vers la pratique, proviennent en grande partie d'institutions non-universitaires et sont à ranger davantage

12. Ces deux dernières institutions ont récemment fusionné pour devenir le Service de la recherche en éducation (SRED).

dans le domaine de la recherche appliquée ou du développement que dans celui de la recherche fondamentale. Les publications des instituts universitaires, quant à elles, s'adressent de préférence à un public de scientifiques. Cependant, pour un bon tiers d'entre elles, leurs auteurs les désignent comme couvrant les besoins de la pratique (Poglia *et al.*, 1993, pp. 18 et ss.). Il importe toutefois de souligner qu'à l'exception de la Section des sciences de l'éducation de la FPSE de l'Université de Genève, aucun institut de recherche universitaire n'atteint dans notre pays une taille que l'on pourrait sans conteste qualifier de critique.

La situation des *chercheurs* actifs dans la recherche en éducation est, en règle générale, caractérisée par deux traits distincts : d'une part le temps que ces personnes consacrent à la recherche n'est qu'un temps partiel, et d'autre part cette recherche même n'est pas perçue comme faisant partie d'un domaine où les activités doivent s'exercer avec continuité dans le long terme. On n'exagère guère en affirmant que la recherche en éducation est une activité transitoire dans le cursus de celui ou de celle qui l'exerce.¹³ Elle est au service de la promotion professionnelle (voir plus bas le chapitre consacré aux thèses de doctorat), ou sert de phase de transition et de préparation lors du passage de l'université à l'occupation d'un poste (de cadre) dans une institution non-universitaire. En d'autres termes, la recherche en éducation est une « activité de salle d'attente ». Et ce qui est attendu est un poste dans la formation des maîtres ou dans l'administration scolaire, une fonction dans la direction d'une institution de formation ou de consultation. Une fois quittée cette « salle d'attente », c'est à peine si la recherche en éducation est encore pratiquée, les nouvelles fonctions n'en laissant absolument pas le temps. On se considère cependant comme étant toujours « chercheur en sciences de l'éducation ». Dans les études concernant la recherche scientifique on décrit cette situation comme produisant l'effet suivant : pour un « noyau dur » d'environ cent chercheurs on en trouve environ mille qui se situent dans « une zone périphérique diffuse » (Gretler, 1994, p. 37 ; Patry & Gretler, 1992, p. 36 ; Poglia *et al.*, 1993, p. 11). On constate que la plupart des chercheurs n'ont participé qu'à un seul projet de recherche et n'ont été finalement actifs que peu d'années dans ce type d'activité (SSRE, 1988, p. 63). La situation de la recherche en éducation se présente aujourd'hui comme il y a dix ans ; elle est caractérisée « par la présence d'un petit noyau de chercheurs dont le travail est marqué par la

13. Il s'agit là d'une des situations que nous appellerons « situation-type ». Nous avons affaire à une autre « situation-type » de la recherche en éducation dans le cas où une discipline scientifique étrangère aux sciences de l'éducation utilise, comme champ d'application pour un travail de qualification ou de recherche, des enfants, des adolescents ou des institutions éducatives (voir la remarque précédente). Les personnes engagées dans de telles recherches ne se considèrent cependant pas comme étant des « chercheurs en sciences de l'éducation » (SSRE, 1988, p. 62).

stabilité et la continuité, noyau entouré d'une vaste et fluctuante aura où règnent l'instabilité et la discontinuité » (SSRE, p. 63). Compte tenu de ces faits, on peut légitimement se poser la question de savoir comment, en Suisse, un savoir scientifique concernant les sciences de l'éducation et la recherche qui leur est liée peut se constituer, si les chercheurs sont dans l'impossibilité d'assurer durant une période suffisamment longue la continuité de leur travail.

Cette instabilité et cette discontinuité ont au moins deux causes importantes : d'un côté, les sciences de l'éducation, qui pourraient se sentir garantes de la recherche, sont, aujourd'hui comme hier, mal établies à l'université. La plupart des instituts universitaires où l'on enseigne ces disciplines ne disposent pas d'un statut suffisant pour assurer continuité et stabilité à la recherche. D'un autre côté, on ne compte qu'un petit quart des chercheurs actifs dans ce domaine qui aient bénéficié d'une formation en sciences de l'éducation (Gretler, 1994, p. 39). L'instabilité a, dans ce cas, une cause organique : la plupart des personnes actives dans un projet de recherche ne se reconnaissent pas comme formées par les sciences de l'éducation, mais relèvent, à l'origine, d'une autre discipline.

Une grande hétérogénéité caractérise les *thèmes de recherche* abordés par la recherche en éducation. Cet état de fait provient d'une part, comme nous l'avons dit, des points de vue particuliers des diverses disciplines qui la pratiquent, et d'autre part des intérêts fortement divergents à l'égard des divers processus caractérisant la formation et le système éducatif. Néanmoins on peut clairement percevoir quelques domaines bien étudiés mais également quelques lacunes : ainsi la recherche aborde souvent l'école primaire, et plus particulièrement le niveau secondaire I, et davantage encore les processus d'enseignement et d'apprentissage. Les objectifs et curricula, ainsi que le corps enseignant sont également souvent le sujet des programmes de recherche (Criblez, 1996, p. 70 ; Gretler, 1994, pp. 66 et ss. ; Poglià et al., 1993, pp. 17 et ss. ; SSRE, 1988, pp. 56 et ss.). Par contre les jardins d'enfants, les écoles moyennes, les établissements d'enseignement tertiaires (Hautes écoles, futures Hautes écoles supérieures), ainsi que le domaine de la formation continue sont peu étudiés en Suisse. La recherche ne couvre donc pas d'une manière uniforme tous les domaines du système éducatif et des processus de formation.¹⁴ Parmi les domaines négligés par la recherche, il faut citer, à titre d'exemple, les analyses macro-économiques du système éducatif. Les analyses des politiques éducatives manquent presque complètement.

14. Ceci ne concerne pas seulement les projets de recherche, mais également les études publiées dans la revue « Education et Recherche », même si, dans ce cas, les accents sont quelque peu différents (voir Criblez 1991, pp. 276 et ss.).

Poglia *et al.* (1993), dans leur rapport sur la situation de la formation et de la recherche dans les sciences de l'éducation et la pédagogie, ainsi que la CORECHED (1994, 1996) dans son rapport sur la recherche en éducation en Suisse et dans ses « Lignes directrices pour le développement de la recherche suisse en éducation », montrent que les problèmes soulevés précédemment subsistent. Il se pose en outre pour l'université la question de l'intégration des sciences de l'éducation dans la formation universitaire des enseignants ainsi que le lien, qui reste problématique, entre la discipline académique et la recherche. Cependant, lorsque la CORECHED (1996) exige de viser à « augmenter la part d'interdisciplinarité dans la recherche en éducation car cette approche est mieux à même de rendre compte de la complexité de l'objet éducation » (p. 11), on peut sérieusement se poser la question si ce faisant on ne maintient pas une cause importante du manque de fondement scientifique caractérisant la recherche en éducation. On est en droit de soutenir la thèse inverse : pour surmonter ses difficultés, la recherche en éducation se doit de se lier étroitement aux sciences de l'éducation. Et c'est alors seulement qu'une forte identité de la recherche, prenant racine dans la discipline scientifique dont elle est issue, lui permettra de s'ouvrir davantage à la recherche interdisciplinaire.

La recherche en éducation, telle qu'elle a été pratiquée en ses débuts en Suisse, n'a pas été orientée prioritairement sur les besoins des sciences de l'éducation mais bien plutôt sur les besoins des personnes travaillant dans les services pédagogiques. Or les activités de recherche et de développement pratiquées dans ces services sont doublement liées aux exigences des milieux professionnels : celles, d'une part, en provenance des enseignants et celles d'autre part en provenance de l'administration scolaire. Dans ces conditions, on peut comprendre que ces activités n'aient été liées que d'une manière ténue à la discipline « sciences de l'éducation », d'autant plus que cette discipline n'a jamais, ou seulement de manière insuffisante, créé de lien avec les administrateurs de l'école. Ce « refus » partiel des universitaires de se mettre au service des administrateurs, a provoqué parfois de violentes critiques, voire même un sentiment de ressentiment à l'adresse des sciences de l'éducation ou de l'université en général. A cela s'ajoute la tendance accrue de favoriser, par l'octroi de fonds publics, les institutions proches de l'administration plutôt que les instituts universitaires des sciences de l'éducation.

Cette situation n'a fait qu'aggraver les problèmes de la recherche en éducation, qui résultent avant tout de la position hybride de cette dernière, puisqu'elle n'est ni une discipline scientifique autonome, ni ne se reconnaît clairement comme incluse dans les sciences de l'éducation. En d'autres termes, les développements récents n'ont pas clarifié les relations entre la recherche en éducation et les sciences de l'éducation, mais au contraire les problèmes rencontrés ont été rendus plus aigus, entraînant de lourdes conséquences : la recherche en éducation reste un domaine instable sans liens

avec la discipline universitaire dont elle dépend ; elle s'oriente par conséquent sur des objets diffus ou changeants (l'économie de l'éducation est actuellement un sujet à la mode !) et reste en particulier dépendante des aléas de la politique scolaire et des thèmes à la mode lancés par les médias. Une recherche caractérisée par la continuité et un développement des connaissances est à peine possible, et le personnel scientifique des institutions universitaires demeure la plupart du temps sans avenir professionnel au sein de l'université.

LA SITUATION DE LA RELÈVE DANS LES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

La formation en sciences de l'éducation dans les universités suisses alémaniques présente encore l'image traditionnelle d'instituts de sciences de l'éducation participant à la formation universitaire des maîtres et formant les étudiants qui choisissent les sciences de l'éducation au titre de branche principale ou de branche secondaire.¹⁵ Cette formation, qui suit les canons scientifiques habituels, est la plupart du temps donnée par les chaires spécialisées ou dans le cadre des instituts spécialisés eux-mêmes (pédagogie générale, histoire de la pédagogie, psychopédagogie, didactique, sociopédagogie, économie de l'éducation, pédagogie curative). L'enseignement n'est pas clairement orienté sur les besoins d'une profession, mais cette orientation peut dépendre, le cas échéant, de la discipline étudiée. Pour les diplômés en pédagogie, le débouché professionnel « classique » que constituait la formation des enseignants est depuis longtemps hors d'état de les accueillir tous. C'est pourquoi on forme maintenant un nombre de plus en plus grand d'étudiants pour œuvrer dans l'administration scolaire. Cependant, ce nouveau débouché n'a eu jusqu'à maintenant que très peu d'incidences sur l'organisation et le contenu des études¹⁶, ce qui a occasionné des critiques de la part des milieux de l'administration scolaire à l'encontre des programmes d'études en sciences de l'éducation.

Une situation semblable se présente au terme des études. On ne trouve pas dans les sciences de l'éducation de filière de formation spécifique pour les doctorants, et les études post-diplôme ne sont pas institutionnalisées. Des initiatives et un premier essai dans cette direction ont récemment vu le

15. Poglia *et al.* (1993, pp. 34 et ss.) brossent un panorama de la formation en sciences de l'éducation dans les universités suisses.

16. Dans le milieu des années 70, le professeur Hans Aebli de l'Université de Berne avait instauré un diplôme de « spécialiste en questions éducatives » (*Sachverständiger für Bildungsfragen*). Toutefois aucun étudiant n'a jamais acquis un diplôme dans cette spécialisation.

jour en Suisse alémanique sous la forme d'un diplôme postgrade en didactique des disciplines et d'un module de formation continue dans les options administration scolaire, politique de l'éducation et économie de l'éducation.

La formation d'une relève universitaire dans le domaine des sciences de l'éducation revêt cependant une grande importance, non seulement en vue des carrières académiques, mais aussi du recrutement de personnes destinées à faire de la recherche dans l'administration scolaire et la formation des enseignants. Comment la situation se présente-t-elle aujourd'hui dans le domaine de la formation d'une relève universitaire en sciences de l'éducation ? Nous ne disposons, jusqu'à ce jour, d'aucune recherche spécifique sur ce point précis. Nous pouvons cependant tirer, pour ce qui touche à notre propos, quelques conclusions des études qui concernent la formation de la relève universitaire en général, et nous les présenterons comme suit :

- La situation de la relève en *sciences de l'éducation* devrait correspondre à celle que nous connaissons dans le domaine de la *recherche en éducation* : rappelons que cette dernière doit être considérée comme une activité ayant plutôt un caractère « d'épisode biographique », survenant dans le cursus académique avant tout pour l'obtention d'un doctorat. La plupart des instituts universitaires qui devraient promouvoir la formation d'une relève en sciences de l'éducation atteignent à peine la taille leur permettant d'entreprendre une activité intensive et continue dans le domaine de la recherche. Seul un nombre limité de personnes concernées auraient la possibilité d'être associées à plusieurs projets de recherche et surtout de pouvoir l'être d'une manière suivie.
- Dans le domaine de la recherche en éducation, les places permettant d'acquérir une formation sont presque toutes des places temporaires soumises au principe de la rotation, rotation qui peut durer, selon les universités, entre quatre et huit ans. Dans les départements de sciences de l'éducation des universités suisses alémaniques, on peine à trouver la trace d'un corps intermédiaire supérieur constitué. Il n'existe pas de postes de professeurs-assistants. Ce fait, joint à l'application du principe de rotation presque toujours en vigueur, a pour le moins deux conséquences : la première consiste en une perte périodique d'une part importante du savoir accumulé dans les instituts universitaires, suite à l'absence presque complète de la possibilité d'accéder, pour le corps intermédiaire inférieur soumis au principe de la rotation des places de travail, à un poste permanent au sein de l'Université, ou à un poste (à rotation) du corps intermédiaire supérieur. La continuité de la recherche pâtit de cette situation. La deuxième conséquence est qu'une fois la thèse de doctorat soutenue, une carrière de chercheur *dans le cadre universitaire* est à peine envisageable, faute de postes correspondants.

Le manque de postes au sein du corps intermédiaire supérieur entraîne en particulier la conséquence suivante : les carrières scientifiques se terminent avec l'obtention du doctorat, car le pas entre le corps intermédiaire et le professorat est en règle générale trop important pour être franchi. Les possibilités offertes par le Fonds national de la recherche scientifique sont peu attractives, parce que le temps alloué à ces places temporaires est encore plus mesuré qu'il ne l'est pour les places d'assistants à l'université, sans compter que les traitements offerts sont la plupart du temps plus faibles. Le professeur de littérature slave Daniel Weiss, de l'Université de Zurich, a d'ailleurs souligné avec raison que « seuls les postes d'assistant universitaire autorisent une relève scientifique valable, car seuls ces postes préparent à la carrière académique » (Weiss, 1998, p. 129).

- La disparité toujours plus grande entre les moyens mis à disposition de l'université, qui stagnent, voire diminuent, et le nombre des étudiants qui, lui, augmente constamment, a transformé la situation de la relève scientifique. Certes, on admet encore que la relève scientifique est toujours l'artisan principal de la recherche dans les Bundesamt für Statistik, (1995, p. 3). Mais la recherche, la plupart du temps menée pour l'acquisition de qualifications personnelles, est de plus en plus concurrencée par l'obligation d'enseigner¹⁷, de conseiller les étudiants, de se livrer à des activités de conseil et d'administration.
- Le nombre moyen de publications produites par des chercheurs qui forment la relève en sciences de l'éducation est relativement faible en Suisse et ne suffit vraisemblablement pas, en règle générale, à assurer à leurs auteurs une qualification scientifique ultérieure reconnue. Si l'on met en regard le nom des personnes ayant soutenu une thèse de doctorat (voir plus loin) et les auteurs de publications paraissant dans la revue « Education et Recherche », il est frappant de constater que seule une toute petite partie des gradués ont publié le résultat de leurs recherches dans la revue scientifique de leur société.
- En comparaison avec d'autres disciplines, les chercheurs appartenant à la relève en sciences de l'éducation sont peu engagées par l'université (Bänziger, Schelbert-Syfrig & Schmidt, 1995, pp. 32 et ss., et p. 55). Il s'agirait d'évaluer l'impact de ce faible niveau d'intégration professionnelle sur la continuité de la recherche, la capitalisation des savoirs et l'amélioration des perspectives professionnelles.

17. Voir à ce propos l'article « Lehre frisst Forschung » (L'enseignement dévore la recherche), paru en 1996 dans *Vision* (N° 1, p. 16).

Ce qui est valable pour le corps intermédiaire des universités en général l'est encore dans de plus grandes proportions pour la relève dans le domaine des sciences de l'éducation :

Il est donc permis d'affirmer que la carrière académique est caractérisée par une grande insécurité, un grand risque et un manque de soutien de la part des professeurs en place. L'Université n'offre des possibilités d'emploi à long terme qu'à un petit nombre d'agents du corps intermédiaire... C'est la raison pour laquelle le corps intermédiaire, depuis longtemps, s'est prioritairement orienté vers les carrières extra-universitaire. (Fluder & Hildbrand, 1997, p. 20)

Mais paradoxalement, ce sont ces mêmes personnes, contraintes à diriger leur carrière vers des institutions extra-universitaires, qui sont les principaux artisans de la recherche scientifique dans nos universités !

Cette situation a au moins deux conséquences que Moessinger (1992), dans son « Enquête sur la situation de la recherche en sciences sociales en Suisse », décrit comme suit : « Dans les universités, il y a peu de chercheurs confirmés. [...] D'une part, les universités ne peuvent pas, en général, garder les chercheurs longtemps, et, d'autre part, les chercheurs confirmés qui s'y trouvent n'ont que peu de temps à consacrer à la recherche » (p. 31).

Il est vrai que la formation des enseignants – qui, à l'avenir, au sein des Hautes écoles pédagogiques (HEP), exigera la pratique de la recherche appliquée et du développement – ouvrira pour la relève universitaire de nouvelles perspectives, d'autant plus que dans les institutions de formation de maîtres ce personnel fait aujourd'hui, en règle générale, défaut (Gretler, Grossenbacher & Schärer, 1998 ; Grossenbacher, Schärer & Gretler, 1998). Mais les places de travail qui seront ainsi créées dans ces établissements ne seront pas surabondantes ; on ne sait pas, d'autre part, quel genre de recherche et de développement sera pratiqué dans les HEP et enfin le profil des formateurs de ces futurs établissements de formation n'est encore que vaguement esquissé.¹⁸ Une formation des enseignants, orientée par la science, n'est pour l'instant encore qu'un vaste programme (si l'on excepte ce qui a été fait à l'Université de Genève), la discussion à ce sujet en est au stade des postulats, les problèmes concernant sa mise en application pratique ne font que se poser. La problématique de la relève du personnel de recherche dans le domaine du développement (sous la forme de « postes de travail pédagogiques ») n'a jusqu'à maintenant même pas été évoquée.

Tout compte fait, l'analyse de la situation de la relève académique, en ce qui concerne les sciences de l'éducation, ne débouche pas sur des

18. Pour plus de détails voir à ce sujet Criblez (1996), et le numéro 1, paru en 1998, de la revue « Beiträge zur Lehrerbildung », dans laquelle une partie des exposés tenus en novembre 1997 à Bâle lors du Congrès annuel de la Société suisse des enseignants sont reproduits. Ces exposés ont pour thème *le rôle de la recherche dans la formation des enseignants*.

perspectives réjouissantes. La relève dont nous aurions besoin pour assurer la formation des enseignants et l'administration de l'école est à peine disponible, parce que, d'une part, ces nouveaux domaines de la recherche et du développement n'ont été que peu pris en considération par l'université, et que, d'autre part, la situation de la relève se présente sous un jour tel, que la perspective de faire une carrière dans la recherche est plus dissuasive que motivante. Si, dans l'avenir, l'état de la recherche en éducation, tel que nous l'avons décrit, devait être changé, ce changement impliquerait dans tous les cas que la situation de la relève soit transformée.

LES DOCTORATS EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION (1987-1996)

Une part importante de la recherche, dans le cadre universitaire, est l'œuvre du corps intermédiaire. Ce fait est confirmé aussi bien par les recherches de l'Office fédéral de la statistique (OFS) concernant l'emploi du temps du personnel (Bundesamt für Statistik [BFS], 1995), que par les études les plus récentes sur le corps intermédiaire des universités (voir, par exemple, Fluder & Hildbrand, 1997, p. 6). Ce sont les travaux de doctorat qui forment en grande partie, même si ce n'est pas exclusivement, le potentiel de recherche des universités.¹⁹ Nous allons par conséquent analyser maintenant ces travaux de plus près, en considérant les thèses soutenues entre 1987 et 1996 dans les instituts des sciences de l'éducation des universités suisses. Nous extrayons ces données de la revue « *Zeitschrift für Pädagogik* », qui, chaque année, dans sa troisième livraison, publie la liste des thèses soutenues durant l'année précédente. Cette liste est établie sur la base de déclarations en provenance des auteurs mêmes des thèses. Jusqu'en 1991, une telle liste a également été publiée dans le « *Jahresverzeichnis der schweizerischen Hochschulschriften* ». Dès 1992, seules les données émanant de la « *Zeitschrift für Pädagogik* » ont été retenues, la publication du « *Jahresverzeichnis* » ayant été suspendue. Un sondage comparatif des données de ces deux sources nous a montré que les données publiées dans la « *Zeitschrift für Pädagogik* » étaient plus détaillées et avaient tendance à être plus complètes que celles du « *Jahresverzeichnis* ». Nous avons également comparé les données extraites de la « *Zeitschrift für Pädagogik* » avec celles publiées par l'OFS dans ses travaux concernant les diplômes de fin d'études (Hochschulabschlussstatistik, BFS, 1997, p. 42). Le nombre de

19. Outre les thèses de doctorat, les moyens mis en œuvre par le Fonds national suisse de recherche scientifique recèlent un vaste potentiel de recherches. Nous avions prévu de faire, dans le cadre de cette étude, une analyse des recherches produites au moyen de ce Fonds dans le domaine des sciences de l'éducation, entre 1987 et 1996. Faute de place, nous avons dû y renoncer.

titres indiqués par l'OFS est en moyenne inférieur de trois à quatre à celui indiqué dans la « Zeitschrift für Pädagogik ». La raison de ces différences est à chercher du côté des critères différents régissant la saisie des données. Ainsi, par exemple, les thèses en pédagogie de l'économie de l'Université de Saint-Gall sont classées sous la rubrique « sciences économiques », alors qu'elles seront comptées dans ce qui suit comme ressortissant des sciences de l'éducation.

Nous avons tenu compte dans notre recherche des thèses soutenues dans les universités de Berne, Genève, Fribourg, Lausanne, Neuchâtel, Saint-Gall et Zurich durant la décennie s'étendant de 1987 à 1996. Durant ce laps de temps, aucun doctorat en pédagogie n'a été décerné par l'Université de Bâle.²⁰ L'Université de Fribourg possède un département de pédagogie de langue française et un autre de langue allemande. Sans doute dans d'autres instituts s'occupant de sciences humaines (comme par exemple les instituts de psychologie, de sociologie ou d'économie), des thèses sur des sujets relevant des sciences de l'éducation ont dû être soutenues. Ces travaux ne jouent cependant pour notre analyse qu'un rôle secondaire.²¹ Les thèses soutenues dans toute la Suisse seront donc analysées et comparées, bien que la signification d'un travail de doctorat (*Dissertation*) en Suisse alémanique et la *thèse* soutenue dans une université de Suisse romande puisse paraître différente.²² En ce qui concerne la Suisse alémanique, nous traiterons séparément des thèses d'habilitation.

Le nombre de thèses en sciences de l'éducation soutenues chaque année en Suisse demeure relativement constant durant toute la décennie, et se meut entre un minimum de 19 (1993) et un maximum de 28 (1995).²³ En

20. L'Université de Bâle ne dispose ni d'un Institut de pédagogie ni même d'une chaire de pédagogie. Le Pädagogische Institut Basel-Stadt est une institution de formation des maîtres de tous niveaux, mais c'est une institution non-universitaire. En vue de la nouvelle formation des enseignants des deux demi-cantons, le Conseil de l'Université a reçu mandat de mettre à l'étude un Département de psychologie et des sciences de l'éducation et des sports. L'Université ainsi que la future institution de formation des enseignants des deux demi-cantons, en tant que Haute école pédagogique, auront en commun un poste de recherche en sciences de l'éducation.

21. En vue du débat sur la question de l'autonomie des sciences de l'éducation, il serait cependant intéressant d'intégrer ces travaux (sur cette question de l'autonomie, voir par exemple, pour ce qui est de l'Allemagne, l'ouvrage de Helm, Tenorth, Horn et Kiener, 1993). Cela ne peut cependant être entrepris dans le cadre de cette courte étude et reste réservé pour une recherche ultérieure.

22. Notre démarche peut cependant se justifier par le fait que dans ses statistiques l'OFS ne fait pas de distinction entre la *thèse* des universités romandes et la *dissertation* des universités alémaniques (voir à ce propos BFS, 1997, p. 42).

23. En comparaison le nombre de thèses soutenues en psychologie se meut entre 27 et 36, celui des thèses soutenues en sociologie entre 2 et 10 et celui des thèses soutenues en sciences politiques entre 17 et 27 (BFS, 1997, p. 42).

Tableau 1 : Thèses en sciences de l'éducation soutenues en Suisse entre 1986 et 1996

	Suisse alémanique			Suisse romande			Ensemble de la Suisse		
	Total	f	f %	Total	f	f %	Total	f	f %
1987	21	5	23,8	3	1	33,3	24	6	25,0
1988	13	2	15,4	7	3	42,9	20	5	25,0
1989	14	6	42,9	7	3	42,9	21	9	42,9
1990	17	5	29,4	4	3	75,0	21	8	38,0
1991	18	6	33,3	5	3	60,0	23	9	39,1
1992	16	4	25,0	8	4	50,0	24	8	33,3
1993	12	5	41,7	7	3	42,9	19	8	42,1
1994	14	10	71,4	6	3	50,0	20	13	65,0
1995	20	10	50,0	8	4	50,0	28	14	50,0
1996	15	7	46,7	11	7	63,6	26	14	53,8
Total	160	60	37,5	66	34	52,2	226	94	41,5

f = femmes, f % = % de thèses soutenues par des femmes.

Suisse alémanique, ce nombre oscille entre 12 (1993) et 21 (1987), en Suisse romande entre 3 (1987) et 11 (1996). La proportion des thèses soutenues en Suisse romande, par rapport à l'ensemble de la Suisse, varie de 12,5 % (1987/1988) à 42,3 % (1994).

Le nombre moyen de thèses soutenues chaque année dans la plupart des universités est très faible. Il se situe entre 0,5 à Neuchâtel à 10,4 à Zurich. Deux universités se distinguent nettement par leur nombre de doctorants : Zurich et Genève.

La proportion de femmes soutenant des thèses de doctorat en sciences de l'éducation augmente et, depuis 1994, le nombre de femmes ayant obtenu le titre de docteur dépasse celui des hommes. Ce nombre a toutefois tendance à diminuer si l'on passe de l'ouest à l'est de la Suisse, comme le montre le tableau suivant :

Tableau 2 : Nombre total de thèses en sciences de l'éducation soutenues dans les universités suisses, selon les universités

	Nombre total de thèses soutenues 1987-1996	minimum annuel	maximum annuel	moyenne annuelle 1987-1996
Uni. Berne	17	0	4	1,7
Uni. Fribourg (all)	21	1	5	2,1
Haute école comm. St-Gall	18	0	3	1,8
Uni. Zurich	104	9	13	10,4
Total Suisse all.	160	12	21	16,0
Uni. Fribourg (fr)	6	0	2	0,6
Uni. Genève	43	1	7	4,3
Uni. Lausanne	13	0	4	1,3
Uni. Neuchâtel	5	0	2	0,5
Total Suisse romande	66	3	11	6,6
Total Suisse	226	19	28	22,6

Tableau 3 : Nombre total de thèses en sciences de l'éducation soutenues en Suisse entre 1987 et 1996, selon les universités, les régions linguistiques et les sexes

	Nombre total de thèses	Nombre de thèses soutenues par des hommes	Nombre de thèses soutenues par des femmes	Part des femmes en %
Uni. Berne	17	14	3	17,6
Uni. Fribourg (all)	21	16	5	23,8
Haute école com. St-Gall	18	17	1	5,5
Uni. Zurich	104	53	51	49,0
Total Suisse alémanique	160	100	60	37,5
Uni. Fribourg (Fr)	6	3	3	50,0
Uni. Genève	43	20	23	53,0
Uni. Lausanne	13	7	6	46,1
Uni. Neuchâtel	5	2	3	60,0
Total Suisse romande	66	32	34	51,5
Total Suisse	226	132	94	40,2

En ce qui concerne le sexe des doctorants, les universités romandes présentent dans l'ensemble un rapport plus équilibré. Les doctorants de sexe masculin sont par contre majoritaires dans les universités de Suisse alémanique. On remarque en outre à ce sujet de grandes différences entre les universités de Suisse alémanique – ce qui n'est pas le cas dans celles de Suisse romande : à Saint-Gall, où les sciences de l'éducation concernent essentiellement la formation professionnelle, on ne trouve presque aucune femme parmi les doctorants. A Berne et à Fribourg la proportion de ces dernières est aussi relativement modeste. Ce n'est qu'à Zurich que l'on peut constater une parité homme-femme dans les doctorants soutenant une thèse en sciences de l'éducation.

Si l'on analyse maintenant le rôle joué dans le processus d'obtention du doctorat par le premier directeur de thèse²⁴, on est amené à faire quelques découvertes étonnantes : bien que dans les universités romandes seuls deux projets de thèses sur cinq atteignent le stade final de la soutenance, on trouve ici davantage de directeurs de thèses (23) que dans les universités alémaniques (21). Alors que dans les universités alémaniques aucun de ces directeurs de thèse n'est une femme, on trouve tout de même trois directeurs de thèses de sexe féminin dans les universités romandes. Dans les universités romandes beaucoup de directeurs de thèses ne sont mentionnés qu'à une occasion (10 fois sur 23 mentions), alors que dans les universités alémaniques, durant la période étudiée, une proportion plus faible de directeurs de thèses n'apparaît qu'à une seule reprise (6 fois sur 21 mentions). Il est cependant frappant de constater que dans l'ensemble la plupart des directeurs de thèses pressentis ne peuvent, en dix ans, mener à leur terme qu'un nombre restreint de projets de thèses. Cette tendance est encore plus marquée en Suisse romande qu'en Suisse alémanique. En Suisse romande, on ne relève, pour la période étudiée, que deux directeurs de thèses ayant pu diriger jusqu'à leur terme 7 thèses, et deux autres 6 thèses. Les quatre enseignants concernés appartenaient à l'Université de Genève. Nous trouvons ensuite à Genève quatre directeurs de thèses ayant dirigé jusqu'à leur terme quatre travaux de doctorat. La situation se présente autrement dans les universités alémaniques : un directeur de thèses a dirigé en 10 ans 17 thèses, un autre 16. Les deux enseignent à l'Université de Zurich. Trois directeurs de thèses, à Zurich, à Saint-Gall et à Fribourg, ont dirigé chacun 13 thèses. Un professeur de Zurich en a dirigé 11, un autre, à Berne, 10. On

24. L'analyse ne concerne ici que le premier directeur de thèse, car le nombre des directeurs de thèses change d'une université à l'autre. [N.d.T. : La pratique à ce sujet diffère entre les universités romandes et les universités suisses alémaniques. Il est d'usage, pour ces dernières, d'avoir plusieurs directeurs de thèses chargés de suivre le travail d'un doctorant. L'analyse de l'auteur ne porte ici que sur le premier de ces directeurs de thèse (en allemand *Erstgutachter*). Dans les universités romandes, on ne trouve qu'un directeur de thèse. Mais ce dernier est secondé d'un jury lors de la soutenance].

trouve en moyenne 8 professeurs dans les universités de Suisse alémanique qui chaque année mènent au moins une thèse jusqu'à sa soutenance. On peut cependant admettre que dans l'ensemble des universités suisses, la plupart des directeurs de thèses n'ont que peu d'expérience dans ce domaine spécifique. Cette situation nécessiterait pour le moins d'être examinée avec attention, si l'on considère que pour l'obtention d'un doctorat non seulement la qualité intrinsèque du travail joue un rôle, mais aussi l'accompagnement professoral et l'expérience qu'a le directeur de thèse de tout le processus académique. En Suisse alémanique, outre la thèse de doctorat, la thèse d'habilitation joue un rôle important pour l'accès aux carrières académiques. Entre 1987 et 1996, 12 thèses d'habilitation ont été soutenues : 5 à Zurich, 3 à Berne, 2 à Saint-Gall et 2 à Fribourg. Parmi ces thèses, deux concernaient la pédagogie curative et deux la didactique de l'économie. Elles étaient soutenues par dix hommes, et on ne comptait que deux femmes parmi les candidats. Sur ces 12 personnes, la moitié enseignent actuellement dans une université de langue allemande, une seule a réussi à s'intégrer dans le corps professoral d'une université suisse.

L'analyse à laquelle nous venons de procéder est de nature exclusivement quantitative, car une analyse qualitative incluant le contenu des travaux ne peut être entreprise ici. Terminons cependant par quelques remarques qui n'ont pas la prétention d'être systématiques : dans les universités romandes la proportion de doctorants d'origine étrangère, qui souvent choisissent d'étudier un sujet pédagogique concernant leur pays d'origine, est frappante. Deux tendances se font jour en Suisse alémanique : d'une part la spécialisation sur des disciplines particulières, comme la pédagogie curative, l'enseignement spécialisé ou la pédagogie de l'économie, et d'autre part l'étrangeté des sujets des thèses soutenues auprès du « leader » (*Spitzenreiter* dans le texte original, N.d.T.) des directeurs de thèses. L'examen de ces 31 thèses de doctorat démontre d'une manière impressionnante que les sciences de l'éducation pratiquées à l'université ne se sont pas encore vraiment orientées ni du côté des sciences sociales empiriques ni sur celui des professions, y compris de la profession enseignante où pourtant se trouvent ses racines, ni, enfin, du côté des nouvelles professions de l'administration scolaire mises en place dès les années soixante, professions qui exigent un savoir de plus en plus tourné vers la pratique, comme nous l'avons vu plus haut. Dans l'ensemble, un nombre étonnamment faible de thèses concernent l'institution scolaire. Cependant les sciences de l'éducation cherchent leur légitimité, aujourd'hui comme hier, dans le rôle central qu'elles jouent pour la profession enseignante, et non dans leur fonction de recherche systématique de connaissance au profit de la communauté scientifique. Le débat actuel au sujet du rôle de la recherche et du développement dans la formation des enseignants illustre une fois de plus ce fait.

Dernière remarque : si l'on compare les deux listes de chercheurs, celle formée d'une part par les auteurs des thèses et celle, d'autre part, formée par les auteurs des articles publiés dans la revue « Education et Recherche », on s'aperçoit qu'elles ne se recoupent que peu. Ce fait montre qu'une forte proportion des doctorants en sciences de l'éducation travaillant dans les universités suisses ne participent guère aux débats scientifiques concernant leur discipline.

Les thèses en sciences de l'éducation, à l'instar de beaucoup d'autres projets de recherche dans ce domaine, sont trop souvent des recherches sans lendemain, offrant peu de possibilités de créer, sur cette base, un savoir nouveau qui puisse être relié à d'autres savoirs pour le compléter et le différencier, contribuant ainsi de manière significative à des percées dans le domaine de la recherche en sciences de l'éducation. Si l'on part de l'idée que les thèses de doctorat représentent, en Suisse, une part importante de cette recherche, il nous paraît nécessaire de se donner les moyens pour que les résultats de ces recherches soient plus présents dans le discours scientifique et pour que ces investigations puissent être poursuivies après la soutenance.

L'ORIENTATION SCIENTIFIQUE DE LA FORMATION DES ENSEIGNANTS PRÉSAGE-T-ELLE LA FIN DE LA DISCIPLINE UNIVERSITAIRE ?

La recherche et le développement occupent une place centrale dans les critères qui définiront les futures Hautes écoles spécialisées (HES). La Loi fédérale sur les HES ne prescrit-elle pas que ces dernières « exercent des activités dans le domaine de la recherche appliquée et du développement, assurant ainsi une coopération avec les milieux scientifique et économique. Elles intègrent les résultats de ces travaux à leur enseignement » (1995, Art. 9, Alinéa 1) ? Cet article peut aussi s'appliquer, selon un principe d'équivalence, aux futures HES cantonales. Dans les « Thèses relatives à la promotion des Hautes écoles pédagogiques » (Eidgenössische Erziehungsdirektorenkonferenz, 1993), il est demandé de ces institutions qu'elles « pratiquent la recherche et le développement orienté sur le terrain » (p. 40). La Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'Instruction publique (CDIP), dans ses « Recommandations relatives à la formation des enseignant(e)s et aux Hautes écoles pédagogiques » a repris presque littéralement cette formulation : « Les Hautes écoles pédagogiques assument des tâches ... dans le développement des écoles et la recherche pédagogique » (Eidgenössische Erziehungsdirektorenkonferenz, 1995, recommandation B2). La plupart des cantons sont actuellement en train de réformer leur formation des enseignants sur la base de ces recommandations, ou, comme le canton de

Genève, l'ont fait depuis peu.²⁵ Quelles conséquences l'obligation faite aux HEP de pratiquer des activités de recherche et de développement aura-t-elle, en Suisse, sur la recherche en éducation et sur les sciences de l'éducation ? La question du rôle joué par la recherche et les sciences de l'éducation dans la formation des enseignants s'est jusqu'à maintenant toujours focalisée sur les besoins de la formation des enseignants. Quelle fonction la recherche est-elle amenée à jouer dans la formation des enseignants ? Comment la recherche et le développement peuvent-ils être institutionnellement ancrés dans la formation des enseignants ? Qui, dans ce cadre, est habilité à pratiquer cette recherche ? Quels sont les thèmes de recherche qui doivent être abordés ? Jusqu'à quel point doit-on avoir recours au champ professionnel et quel doit être le degré d'application d'une recherche servant à la formation des enseignants ? Des praticiens, c'est-à-dire des enseignants, peuvent-ils être aussi chercheurs ? Et cette liste n'est pas terminée.²⁶ Quant à nous, nous allons retourner la question et la poser comme suit : Quelles sont les conséquences pour la recherche et les sciences de l'éducation, si elles deviennent partie intégrante de la formation des enseignants ? Les réflexions suivantes à ce propos ne sont pas exemptes de toute spéculation, car il s'agit de pronostics. Mais n'est-ce pas l'une des fonctions importantes des pronostics que de prévoir les dommages que l'on peut, par ce biais, éviter ? Dans ce qui suit, il s'agira donc pour nous de présenter, sous la forme de thèses, quelques conséquences possibles de cet état de fait. Si nous donnons ce faisant un trop grand poids à certaines conséquences négatives aux dépens des conséquences positives, la faute en incombera à la fonction, que nous venons d'évoquer, de la prévision !²⁷

Si la recherche et le développement deviennent une composante obligée du programme des institutions de formation d'enseignants, la recherche en éducation – conséquence de l'augmentation de la demande à son sujet – en ressortira dans un premier temps renforcée. Le nombre des chercheurs, celui des projets de recherche et de développement vont augmenter, ne serait-ce que parce que les nouvelles institutions devront faire la preuve qu'elles ont obtenu à juste titre leur statut de Haute école et que leurs enseignants répondent aux attentes des milieux scientifiques et de la

25. La Revue « Beiträge zur Lehrerbildung » (N° 2, 1998) donne un aperçu sur l'état actuel des réformes entreprises par les cantons.

26. Ce n'est pas le lieu, ici, de refaire cette discussion. Criblez (1996) en donne un premier aperçu. Ce thème fut aussi à l'ordre du jour du Congrès annuel de la Société suisse des enseignants en Novembre 1997 : « La recherche, chance et défi dans la formation des enseignants ». Une partie des exposés présentés lors du Congrès ont paru dans les « Beiträge zur Lehrerbildung » (N° 1, 1998, voir surtout les contributions de Dick ; Hügli ; Moser).

27. Certains problèmes que nous allons mentionner ici ont déjà fait l'objet d'études (Criblez, 1996, p. 70 ; Gretler et al., 1998 ; Grossenbacher et al., 1998 ; SSRE, 1997).

recherche.²⁸ En gros, l'on peut donc s'attendre à la perspective d'une expansion de la recherche en éducation, expansion qui pourra aussi, selon la forme d'organisation de la future formation des enseignants, toucher l'université.²⁹

Pour la recherche en éducation, ce développement est souhaitable et nécessaire. Il pourrait cependant soulever quelques problèmes, si l'on considère que l'état actuel des finances publiques ne permet pas de doter les nouvelles institutions de crédits généreux pour la recherche et le développement. Il faut considérer en outre que le corps enseignant de ces établissements sera lourdement chargé, car la loi fédérale prévoit pour lui une charge de 16 à 20 heures de cours par semaine (Botschaft zu..., 1994, p. 36) ! Comme le laissent prévoir les développements en cours dans le domaine de la formation des enseignants, il ne faut pas s'attendre à une concentration importante des lieux d'enseignement.³⁰ Dans ces conditions il faut s'attendre au contraire à ce que les difficultés dont nous avons fait état au sujet de la recherche en éducation en Suisse soient encore augmentées. L'éclosion de cette recherche dans des instituts encore plus nombreux, mais ne pouvant atteindre de ce fait la taille nécessaire pour assurer à la recherche et au développement en éducation, une continuité et des conditions nécessaires à l'accumulation d'un savoir dans ce domaine, est à prévoir. On verra par conséquent se poursuivre la pratique des choix fortuits de thèmes et de domaines de recherche. Et surtout il sera impossible aux enseignants des HEP, soumis à une tâche d'enseignement très lourde, de pratiquer la recherche avec la continuité nécessaire. Au cas où ces enseignants seraient temporairement libérés de leur enseignement, le phénomène que nous avons décrit précédemment, et qui est actuellement très présent dans la recherche en éducation, ferait alors à nouveau son apparition : la pratique de la recherche ne constituerait qu'une phase de transition dans la carrière de la personne concernée.

28. Les HES, d'après le « Message relatif à la Loi fédérale sur les Hautes écoles spécialisées », sont « équivalentes mais différentes » [sous-entendu des universités, N.d.T.] (Botschaft zu..., 1994, p. 16). Le fait que les HES seront mises en demeure d'apporter la preuve de la qualité scientifique de leur travail n'est pas qu'une simple hypothèse, comme le montre l'exemple de l'Allemagne. Depuis le début des années 70, le personnel nouveau des *Pädagogischen Hochschulen* s'est fortement éloigné de la pratique, contrairement à ce que l'on pouvait observer, dans le même laps de temps, dans les universités (Baumert & Roeder, 1990, p. 116).

29. En Allemagne, la formation des enseignants au sein des *Pädagogischen Hochschulen* et l'intégration de ces *Pädagogischen Hochschulen* dans les universités a amené une augmentation spectaculaire du nombre de professeurs nommés : de 23 en 1960, il a passé à 1012 en 1983 (Baumert & Roeder, 1990, p. 87).

30. Excepté toutefois dans les cantons de Berne, Bâle-Ville et Bâle-Campagne, et en Suisse centrale. Ces deux derniers exemples montrent cependant aussi qu'il est presque impossible pour les cantons de concentrer les établissements de formation de maîtres en dehors de leurs frontières cantonales. Dans ce cas, seule entre en jeu une volonté de coopération reposant sur le principe d'une bonne volonté réciproque, et non, comme c'est le cas pour les HES fédérales, sur une législation supra-cantonale.

Si l'on considère maintenant les thèmes d'étude, il faudrait que la recherche et le développement se concentrent sur les thèmes majeurs du champ de la pratique enseignante, c'est-à-dire sur les processus d'enseignement et d'apprentissage, les interactions maître-élèves, ou encore sur l'institution qu'est l'école primaire. Ces thèmes de recherche appartiennent cependant à des domaines qui sont déjà tous relativement bien explorés. Par contre d'autres domaines déjà négligés le resteront, comme l'enseignement au niveau gymnasial et la formation tertiaire et quaternaire. Seul l'état de la recherche concernant les jardins d'enfants serait susceptible de s'améliorer, pour autant que la formation des enseignants de ces établissements puisse vraiment être confiée aux HEP.

Dans ces conditions, la Société suisse pour la recherche en éducation (SSRE) a formulé en 1997 des recommandations sous le titre « Recherche et développement : recommandations de la SSRE concernant les Hautes écoles pédagogiques ». Dans ce document, il est entre autres recommandé de mettre à disposition de la formation des enseignants les ressources financières et le temps nécessaire pour pratiquer la recherche et le développement, d'engager en conséquence du personnel qualifié ou de former à cet effet le personnel déjà présent (SSRE, 1997). La SSRE propose en outre de mettre en place, aussi rapidement que possible, des modalités de coopération dans les domaines de la recherche et du développement, afin d'éviter les problèmes d'éparpillement et de manque de continuité qu'on rencontre habituellement dans la recherche en éducation.

Vu sous cet angle, le fait de rendre la formation des enseignants plus « scientifique », pourrait aggraver plutôt que diminuer les problèmes que rencontre la recherche en éducation, et cela par le simple fait que les nouvelles structures institutionnelles seront confrontées aux mêmes difficultés que celles que nous rencontrons déjà. Au cœur même du problème se trouve le fait que la distinction entre la profession et la discipline scientifique n'est pas assez nette. En particulier, on a oublié que les processus de spécialisation, d'une part de la professionnalisation d'autre part de la constitution de la discipline « sciences de l'éducation », ont été poussés si loin qu'on ne peut plus aujourd'hui demander à l'une d'assumer les fonctions de l'autre (Stichweh, 1994).³¹ Ce fait a pour conséquence que

« le savoir propre à la profession enseignante et le savoir provenant de la recherche en éducation, en dépit de maintes ressemblances formelles, ne peuvent être réduits l'un à l'autre. Ils ne peuvent se développer qu'en suivant leur

31. C'est précisément là que réside l'ambiguïté du concept de « praticien chercheur » que l'on invoque toujours dans les discussions concernant le rôle de la recherche dans la formation des enseignants. Ce concept nie les différences entre les besoins de la profession enseignante et ceux de la discipline universitaire (voir entre autre à ce sujet Gautschi & Vögeli-Mantovani, 1995).

logique propre. C'est à peine si l'on exagère en disant que le savoir professionnel ne s'acquiert que par l'exercice du métier et que le savoir tiré de la recherche ne peut l'être que par le biais des processus propres à la recherche ; en aucun cas une de ces activités (profession et recherche) ne peut tirer directement son savoir de l'autre, surtout pas en niant le primat des fonctions qui leur sont propres » (Tenorth, 1990, p. 93).

Quelles vont être les conséquences de cette situation pour les sciences de l'éducation, en tant que discipline universitaire ? La difficulté à conférer à la recherche en éducation un statut de recherche fondamentale devrait s'accroître, au vu de la pression exercée par les milieux de la profession enseignante exigeant une recherche utilisable dans l'exercice du métier. Cette pression s'exercerait aussi sur l'enseignement et la recherche universitaire, car seule une telle orientation paraîtrait légitime dans l'optique de la formation des enseignants. Une telle évolution ne se produirait pas seulement dans le cas où la formation des enseignants serait intégrée dans les universités, mais elle se produirait aussi si cette formation était confiée aux HEP, par suite des situations de concurrence qu'engendreraient la recherche des fonds publics et la volonté d'être reconnu et considéré. Cette évolution, que l'Allemagne a déjà connue, a été analysée par Baumert et Roeder (1994), et ils l'ont appelée « la révolution silencieuse » :

Dans le cours de son expansion, l'ancrage traditionnel de la pédagogie dans la pratique s'est perdu dans des recherches de nature historico-théorique, sans pour autant faire la place à la recherche empirique. A sa place une autre conception de la pédagogie a gagné du terrain, conception selon laquelle l'activité scientifique, se différenciant de la recherche empirique et du recours à l'histoire et aux théories pédagogiques, doit servir à optimiser, dans une optique manifestement pragmatique, l'action pédagogique dans ce qu'elle a de pratique. Paradoxalement, cette évolution s'accompagne d'une diminution parallèle et progressive du rôle joué par les praticiens eux-mêmes. Avec l'accession des enseignants des Hautes écoles pédagogiques au statut d'universitaires, l'expérience du métier acquise dans la pratique a fait place à l'idée théorique d'une science directement pratique. (p. 45)

Dans les cantons ayant intégré la formation des enseignants dans le cadre universitaire (c'est le cas de Genève et de Berne), une telle pression venant de la « pratique » se fait jour non seulement en ce qui concerne les domaines de la recherche, mais aussi en ce qui concerne l'enseignement. A l'avenir, l'offre des contenus d'enseignement devrait être de plus en plus orientée vers la pratique de l'enseignement, exigence qu'on observe déjà aujourd'hui dans l'enseignement des sciences de l'éducation dispensé dans les institutions de formation d'enseignants (Criblez & Hofer, 1994, 1996). On a ainsi pu montrer, d'une manière empirique, que, dans ces institutions, le niveau des exigences dans le domaine des sciences de l'éducation était passablement inférieur à celui des autres domaines de la formation (Criblez & Wild-Näf, 1998).

La crainte n'est donc pas infondée de voir dans l'intégration de la formation des enseignants dans les universités, ou alors dans la situation nouvelle de concurrence qui va s'instaurer entre les sciences de l'éducation enseignées soit à l'université soit dans les HEP, une pression vers l'adaptation des sciences de l'éducation aux besoins de la profession enseignante. Et cela d'autant plus que croît aussi, sous l'influence de l'état des finances publiques, la pression qui pousse les sciences de l'éducation à fonder leur légitimité sur leur efficacité pratique. On peut également penser que la situation de concurrence entre HEP et universités augmentera à la suite de l'introduction, dans les institutions de formation des enseignants, du système ECTS (*European credit transfer system*).³² Ainsi l'introduction, dans la formation des enseignants, de la recherche et du développement va-t-elle poser aux sciences de l'éducation des problèmes d'adaptation qui ne seront pas faciles à résoudre. Comment le feront-elles ? La question demeure ouverte.

QUELQUES CONCLUSIONS

Au début des années quatre-vingt-dix, le Conseil suisse de la science fit entreprendre une enquête sur l'état des sciences sociales en Suisse. Sur la base de l'évaluation qui fut faite, le Conseil de la science et les quatre sociétés savantes concernées formulèrent des propositions que l'on peut résumer dans les deux injonctions suivantes : il s'agit d'une part de « consolider l'institutionnalisation des sciences sociales » et d'autre part de « lutter contre la fragmentation au sein des disciplines » (Représentants des..., 1992, p. 5). Dans le cas des sciences de l'éducation, ces deux injonctions peuvent se concrétiser avant tout dans trois directions : il s'agit dans un premier temps de consolider les sciences de l'éducation *en tant que discipline scientifique*. Cela exige que la constitution et le développement de cette discipline se fasse avant tout (sinon exclusivement) dans le cadre de l'université, et non, comme c'est le cas aujourd'hui, dans le cadre d'institutions extra-universitaires, tels que les services de recherche proches des instances administratives ou encore, comme il est prévisible, dans les HEP. Seule la référence à une discipline scientifique bien ancrée dans un environnement universitaire permet l'exercice d'une recherche et d'un développement proches de la pratique. Un danger toutefois subsiste, car un double processus régit la constitution d'un savoir disciplinaire : il doit à la fois se différencier d'un savoir commun et d'un savoir déjà constitué au sein de la discipline (Helm *et al.*, 1993).

32. L'ECTS est un système de reconnaissance mutuelle d'unités d'enseignement, destiné à faciliter la mobilité des étudiants.

Cela signifie que dans un premier temps l'accent doit être mis sur la discipline elle-même et que dans un deuxième temps seulement, il faille avoir recours à l'inter- ou trans-disciplinarité. D'un autre côté, cela sous-entend aussi une autonomie mutuelle de la profession enseignante et de la discipline universitaire, une « affirmation de la différence entre ce qui est recherche et ce qui est réflexion, entre ce qui est l'observation, soumise à la distanciation induite par le regard critique et la description que fait d'elle-même l'action pédagogique, soumise, elle, à ses exigences propres » (Tenorth, 1994, p. 25). Le danger consiste donc dans le fait que la discipline universitaire s'autonomise au point de perdre de vue les besoins de la profession enseignante. Ce danger guette, au moins en partie, les sciences de l'éducation en Suisse alémanique, car celles-ci sont peu développées tant en ce qui concerne les besoins de la profession enseignante qu'en ce qui concerne les besoins nouveaux engendrés durant ces 25 dernières années par la politique de la formation et l'administration de l'éducation. Les sciences de l'éducation, en tant que discipline universitaire, ont d'ailleurs été « punies » du peu d'attention qu'elles ont porté à l'école et à la politique de la formation par le refus que ces dernières ont apporté à leur développement. Par contre, la recherche et le développement entrepris par les services proches de l'administration, et qui sont fortement établis, n'ont longtemps pas pris conscience qu'ils ne pouvaient assurer à la longue leur crédibilité que soutenus par une discipline de référence qui soit solide et de nature universitaire. Même si des processus de rapprochement se mettent dorénavant progressivement en place, il se pourrait fort que ce problème se pose à nouveau entre la discipline universitaire et la recherche et le développement pratiqués dans les HEP.

La fragmentation et le manque de continuité de la recherche en sciences de l'éducation, comme nous l'avons vu, menacent de s'étendre, d'une part par la mise en place des HEP et d'autre part par la crise des finances publiques. Il faudrait donc prévoir des stratégies pour parer à cette fragmentation. Mais comme aucune rationalité supra-cantonale ne régit la formation des enseignants dans le domaine des lois, il ne faut pas s'attendre à des concentrations importantes en ce qui relève des établissements de formation. Il est donc difficile de trouver une solution à ce problème. L'idée de rapprocher, pour les activités de recherche et de développement, les HEP des centres de recherches dépendant de l'administration scolaire, semble aller dans la bonne direction : celle d'une meilleure coopération et d'une meilleure mise en réseau des institutions existantes. Il ne faut cependant pas sous-estimer les différences existant entre la recherche et le développement entrepris dans ces deux types d'établissements, encore que divers types de recherche puissent être menés et organisés au sein d'une institution commune. Les centres de recherche pédagogiques ont toutefois pour fonction d'assurer au sein de l'administration scolaire la rationalité scientifique. Cette fonction doit subsister, et elle ne peut être pratiquée ailleurs.

De leurs côtés, les HEP doivent pouvoir assurer un lien judicieux entre la recherche et l'enseignement. Il faut enfin savoir que tant les problèmes que posent la consolidation des sciences de l'éducation que ceux de leur éclatement ont une origine commune qui est à chercher dans la question du *personnel de recherche*. Les HEP de l'avenir doivent pouvoir disposer de ce nouveau personnel de recherche. Pour amener d'importantes améliorations, trois ordres de problèmes devraient être abordés : celui tout d'abord d'une plus grande stabilité dans le personnel dévolu à la recherche éducationnelle, afin de pouvoir assurer à cette recherche davantage de continuité. C'est la seule voie à suivre pour constituer un savoir, issu de cette recherche, qui puisse être constamment complété. Il faudrait ensuite faciliter les passages, en cours de carrière, entre les divers types d'institutions. En particulier des possibilités devraient être trouvées pour que les chercheurs actifs dans les services pédagogiques et la formation des enseignants puissent être intégrés en plus grand nombre dans la recherche universitaire. Il faudrait enfin que la promotion de la relève scientifique dans notre discipline ne reste pas un vœu pieux. « La politique suisse d'encouragement de la relève devrait être renforcée, tant au niveau des études de doctorat que des études post-doctorales. Des mesures pour la promotion (au niveau doctorat) et la consolidation de l'élite universitaire (au niveau post-doctorat) doivent être prises de manière coordonnée » (Schweizerischer Wissenschaftsrat, 1993, p. 29). Cette remarque du Conseil de la science n'est pas nouvelle, mais elle devrait être mise en pratique. Concrètement, pour les sciences de l'éducation, cela signifierait la création de postes dans le corps intermédiaire supérieur et dans celui du corps des professeurs assistants, afin de rendre possible, tant sur les plans institutionnel qu'individuel, l'accumulation d'un savoir tiré de la recherche. Toute promotion de la relève scientifique dans notre discipline devrait en outre commencer par la réalisation d'une thèse de doctorat.

Il est difficile de dire dans quelle mesure de telles dispositions seraient aptes à améliorer la position fragile des sciences de l'éducation, ou, en d'autres termes, pourraient empêcher la dégradation de leur situation. La base de toute amélioration consisterait cependant dans le fait de ne pas aligner unilatéralement les sciences de l'éducation sur les besoins de la profession enseignante, ce qui ne signifie pas que ces sciences doivent, tel le héron de la fable, considérer que ces besoins sont au-dessous de leur dignité. Ce n'est qu'en veillant à cet équilibre que les sciences de l'éducation pourront à l'avenir apporter une contribution essentielle à la professionnalisation du métier d'enseignant et aider ceux qui ont la responsabilité de gérer et d'administrer l'école.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Balsiger, E. (1896). *Hans Rudolf Rüegg : Lebensbild eines schweizerischen Schulmannes und Patrioten, zugleich ein Beitrag zur Geschichte des Volksschulwesens*. Zürich : Orell Füssli.
- Bänziger, A., Schelbert-Syfrig, H. & Schmidt, H. (1995). *Zur Beschäftigungssituation des akademischen Mittelbaus an den schweizerischen Hochschulen*. Bern : Schweizerischer Wissenschaftsrat.
- Baumert, J. & Roeder, P. M. (1990). Expansion und Wandel der Pädagogik : zur Institutionalisierung einer Referenzdisziplin. In L.-M. Alisch, J. Baumert & K. Beck (Ed.), *Professionswissen und Professionalisierung* (pp. 79-128). Braunschweig : Technische Universität.
- Baumert, J. & Roeder, P. M. (1994). « Stille Revolution » : zur empirischen Lage der Erziehungswissenschaft. In H.-H. Krüger & Th. Rauschenbach (Ed.), *Erziehungswissenschaft : die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche* (pp. 29-47). Weinheim : Juventa.
- Botschaft zu einem Bundesgesetz über die Fachhochschulen* (Fachhochschulgesetz, FHSG, vom 30. Mai 1994). Bern : Eidgenössische Materialzentrale.
- Bundesamt für Statistik. (1995). *Forschung und Entwicklung an den Schweizer Hochschulen : Verwendung der Arbeitszeit beim Hochschulpersonal 1994*. Bern : Auteurs.
- Bundesamt für Statistik. (1997). *Hochschulabschlüsse 1996*. Bern : Auteurs.
- Conférence Suisse de Coordination pour la Recherche en Education. (1994). *Leitlinien für die Entwicklung der schweizerischen Bildungsforschung vom 2. Dezember 1994/Lignes directrices pour le développement de la recherche suisse en éducation du 2 décembre 1994*. Aarau : Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung/Centre Suisse de Coordination pour la Recherche en Education.
- Conférence Suisse de Coordination pour la Recherche en Education. (1996). Erste Berichterstattung über Stand, Entwicklung und Tendenzen der Bildungsforschung in der Schweiz sowie deren Beziehungen zu Bildungspolitik, -verwaltung und -praxis/Premier rapport sur l'état, le développement et les tendances de la recherche éducationnelle suisse et sur les relations de cette dernière avec la politique, l'administration et la pratique de l'éducation. *Bulletin de la Société Suisse pour la Recherche en Education*, 1, 7-50.
- Criblez, L. (1991). Bildungsreform jenseits systematischer und historischer Vergewisserung ? Plädoyer für eine systematische und historische Kontrolle der Bildungspolitik. *Bildungsforschung und Bildungspraxis*, 13, 273-289.
- Criblez, L. (1996). Wissenschaft und Forschung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 14, 61-74.
- Criblez, L. & Hofer, C. (1994). Pädagogik als Unterrichtsfach : einige Thesen zur Einleitung einer notwendigen Diskussion. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 12, 279-287.

- Criblez, L. & Hofer, C. (1996). Zur Professionalisierung des Lehrberufs durch eine Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Bildungsforschung und Bildungspraxis*, 18, 217-233.
- Criblez, L. & Wild-Näf, M. (1998). Lehrerbildungsforschung in der Schweiz : Forschungsdesiderata zur Stellung der Erziehungswissenschaften in der Lehrerbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 44, 21-39.
- De Landsheere, G. (1978). Pourquoi la recherche en éducation ? *Bildungsforschung und Bildungspraxis*, 1, 9-11.
- Dick, A. (1998). Forschung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung : von der Finalität zur Fantasie. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 16, 39-48.
- Eidgenössische Erziehungsdirektorenkonferenz. (1993). *Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen*. Bern : Auteur.
- Eidgenössische Erziehungsdirektorenkonferenz. (1995). *Empfehlungen zur Lehrerbildung und zu den Pädagogischen Hochschulen vom 26. Oktober 1995*. Bern : Auteur.
- Fabich, F. (1993). *Forschungsfeld Schule. Wissenschaftsfreiheit, Individualisierung und Persönlichkeitsrechte : ein Beitrag zur Geschichte sozialwissenschaftlicher Forschung*. Berlin : Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Fluder, R. & Hildbrand, T. (1997). Funktionswandel des Mittelbaus am Beispiel der Universität Zürich. In Schweizerischer Wissenschaftsrat (Ed.), *Programm Hochschulpolitik (FS-DT 3/1997, pp. 1-31)*. Bern : Schweizerischer Wissenschaftsrat.
- Gautschi, P. & Vögeli-Mantovani, U. (1995). *Theoretische Konzepte und praktische Beispiele für die Forschung in der Grundausbildung und Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern : Bericht zum Seminar « Praticien chercheur »*. Aarau : Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- Gretler, A. (1982). Bemerkungen zum Selbstverständnis der Bildungsforschung in der Schweiz. *Bildungsforschung und Bildungspraxis*, 4, 117-123.
- Gretler, A. (1994). *3. Internationales OECD-Seminar zur Bildungsforschung und -entwicklung : Länderbericht Schweiz*. Aarau : Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- Gretler, A., Grossenbacher, S. & Schärer, M. (1998). Forschung und Entwicklung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung – Bestandesaufnahme. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 16, 57-68.
- Grossenbacher, S. & Gretler, A. (1992). *Untersuchung zur sozialwissenschaftlichen Forschung in der Schweiz : Bericht der Bildungsforschung*. Bern : Schweizerischer Wissenschaftsrat.
- Grossenbacher, S., Schärer, M. & Gretler, A. (1998). *Bestandesaufnahme Forschung und Entwicklung in der Lehrer/innenbildung*. Aarau : Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- Helm, L., Tenorth, H.-E., Horn, K.-P. & Keiner, E. (1993). Autonomie und Heteronomie : Erziehungswissenschaft im historischen Prozess. In

- J. Schriewer, E. Keiner & C. Charle (Ed.), *Sozialer Raum und akademische Kulturen : Studien zur europäischen Hochschul- und Wissenschaftsgeschichte im 19. und 20. Jahrhundert* (pp. 251-275). Frankfurt : Lang.
- Huberman, M. (1989). « Situationsanalyse » der Pädagogischen Abteilungen der Kantone in der Deutschschweiz. *Bildungsforschung und Bildungspraxis*, 11, 66-82.
- Hügli, A. (1998). Warum Forschung für die Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer vonnöten ist. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 16, 5-17.
- Loi fédérale sur les Hautes Ecoles spécialisées (LHES) du 6 octobre 1995* (Recueil systématique du droit fédéral 414.71).
- Moessinger, P. (1992). *Enquête sur la situation de la recherche en sciences sociales en Suisse : rapport de synthèse*. Bern : Conseil Suisse de la Science.
- Moser, H. (1998). Praxisforschung als Mittel zur Entwicklung von Fachhochschulen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 16, 49-56.
- Patry, J.-L. & Gretler, A. (1992). Bildungsforschung in der Schweiz 1970 bis 1990 : Interdisziplinarität und Forschung-Praxis-Bezug. *Empirische Pädagogik*, 6, 33-71.
- Poglia, E., Grossenbacher, S. & Vögeli, U. (1993). *Sciences de l'éducation – pédagogie : formation et recherche/Erziehungswissenschaften – Pädagogik : Ausbildung und Forschung*. Bern : Conseil Suisse de la Science/Schweizerischer Wissenschaftsrat.
- Radtke, F.-O. (1996). *Wissen und Können : Grundlagen der wissenschaftlichen Lehrerbildung*. Opladen : Leske+Budrich.
- Représentants des sociétés suisses de psychologie, recherche en éducation, sciences politiques et sociologie. (1992). *Enquête sur la situation de la recherche en sciences sociales en Suisse : évaluation de la situation et propositions*. Bern : Conseil Suisse de la Science.
- Schweizerischer Wissenschaftsrat. (1973). *Forschungsbericht* (Vol. 1). Bern : Auteur.
- Schweizerischer Wissenschaftsrat. (1993). *Zielvorstellungen für die Entwicklung der schweizerischen Hochschulen : Horizont 2000. Qualität – Wettbewerb – Autonomie – Arbeitsteilung*. Bern : Auteur.
- Société Suisse pour la Recherche en Education. (1988). *Plan de développement de la recherche en éducation*. Aarau : Centre Suisse de Coordination pour la Recherche en Education.
- Société Suisse pour la Recherche en Education. (1997). Recherche et développement : recommandations de la SSRE concernant les Hautes Ecoles pédagogiques. *Bulletin de la Société Suisse pour la Recherche en Education*, 3, 4-7.
- Stichweh, R. (1994). Professionen und Disziplinen : Formen der Differenzierung zweier Systeme beruflichen Handelns in modernen Gesellschaften. In R. Stichweh (Ed.), *Wissenschaft, Universität, Professionen : soziologische Analysen* (pp. 278-336). Frankfurt : Suhrkamp.

- Tenorth, H.-E. (1990). Profession und Disziplin : Bemerkungen über die krisenhafte Beziehung zwischen pädagogischer Arbeit und Erziehungswissenschaft. In H. Drerup & E. Terhart (Ed.), *Erkenntnis und Gestaltung : vom Nutzen erziehungswissenschaftlicher Forschung in praktischen Verwendungskontexten* (pp. 81-98). Weinheim : Deutscher Studien Verlag.
- Tenorth, H.-E. (1994). Profession und Disziplin : zur Formierung der Erziehungswissenschaft. In H.-H. Krüger & Th. Rauschenbach (Ed.), *Erziehungswissenschaft : die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche* (pp. 17-28). Weinheim : Juventa.
- Weiss, D. (1998). Nachwuchsförderung am Scheideweg. In M. Hermann, H. Leuthold & Ph. Sablonier (Ed.), *Elfenbeinturm oder Denkfabrik : Ideen für eine Universität mit Zukunft* (pp. 125-135). Zürich : Chronos.