

**LES ACTEURS DE LA FABRICATION DE SAVOIRS DANS LE CHAMP
PEDAGOGIQUE. LA SUISSE AUX CARREFOURS DE TRADITIONS ACADEMIQUES
CONTRASTEES**

Rita Hofstetter, Bernard Schneuwly, Valérie Lussi Borer

Université de Genève
ERHISE - Equipe de recherche en histoire des sciences de l'éducation
Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education
40, Boulevard du Pont d'Arve
CH-1205 Genève
Rita.Hofstetter@unige.ch
Bernard.Schneuwly@unige.ch
Valerie.Lussi@unige.ch

Mots-clés : histoire des sciences de l'éducation, acteurs de la fabrique des savoirs, configurations contrastées

Résumé. Notre contribution présente un volet d'une recherche de plus grande envergure qui étudie la manière dont évolue la fabrique des savoirs dans le champ pédagogique depuis le milieu du 19^e jusqu'à la fin du 20^e siècle. L'enjeu est de dégager l'évolution du profil des acteurs individuels et collectifs (émanant des champs pratiques, administratifs, politiques, scientifiques) qui contribuent à la construction des savoirs en éducation et de cerner l'évolution de leur activité intellectuelle (notamment sur la base de leurs publications). Nous postulons l'existence de trois strates : la montée des praticiens, l'essor des sciences de l'éducation puis l'emprise de l'expertise. Cette contribution se focalise sur la deuxième strate, en concentrant l'analyse sur l'évolution des personnes spécialisées dans la recherche éducationnelle et œuvrant dans le cadre d'institutions créées à cet effet (instituts et universités). L'enquête porte sur l'ensemble des sites universitaires suisses où les sciences de l'éducation se déploient durant la période concernée. A la confluence de traditions académiques contrastées, la Suisse constitue un laboratoire privilégié pour dégager des configurations contrastées en fonction des contextes historiques et culturels.

1. Les acteurs du champ pédagogique : hypothèse descriptive et questionnement

Les connaissances disponibles sur l'histoire des sciences de l'éducation dans nos contrées occidentales nous ont permis (Hofstetter & Schneuwly, 2009) d'avancer l'hypothèse de trois strates différentes, qui se superposent et s'enchevêtrent.

- La première, la *montée des praticiens*, se constitue avec l'édification de l'Etat enseignant qui favorise dès le milieu du 19^e siècle la construction d'un véritable corps enseignant que complètera progressivement une administration scolaire qui elle aussi se professionnalise et se différencie au fil du temps. Dotés d'une formation spécifique de plus en plus ample, ces protagonistes qui œuvrent sur le terrain scolaire s'érigent en interlocuteurs légitimes dans la construction des savoirs dans le champ pédagogique, moyennant des associations, syndicats, publications, conférences, institutions de formation professionnelle (Hameline, 1983 ; Tenorth, 2006; Lussi Borer, 2008). Cette première strate est essentielle pour comprendre les suivantes, dans la mesure où elle en constitue le socle, mais ne sera pas au cœur de notre enquête ici, contrairement aux deux suivantes.
- Deuxième strate : *L'essor des sciences de l'éducation*. Repérable dès le tournant des 19^e et 20^e siècles, cette strate se caractérise par le fait que la fabrication de savoir dans le champ pédagogique devient également l'affaire de spécialistes, donnant le jour à l'émergence d'un nouveau champ disciplinaire, nommé dans les contrées francophones

« sciences de l'éducation ». De nouveaux types d'acteurs apparaissent qui œuvrent à l'intérieur des institutions spécialisées dans la production de savoir, plus particulièrement, pour cette période, dans les universités et instituts (nous nous basons ici sur une littérature étendue sur l'institutionnalisation des sciences de l'éducation qui comprend notamment les collectifs édités par Coriand & Winkler, 1998 ; Drewek & Lüth, 1998 ; Goodlad, Soder & Sirotnik, 1990 ; Horn, Németh, Pukansky & Tenorth, 2001 ; auxquels on peut ajouter Depaep, 1993, pour une perspective internationale, Lagemann, 2000, pour les USA, et Gautherin, 2002, pour la France). Fondé sur une infrastructure institutionnelle et cognitive de plus en plus ample tout au long du 20^e siècle, ce nouveau champ de savoir – assurément composite – permet une spécialisation, différenciation, professionnalisation de la recherche éducationnelle, allant de pair avec une reconfiguration continue de l'ensemble des acteurs.

- Troisième strate : *L'emprise de l'expertise*. Dans les années 1960-70, parallèlement au développement puissant des sciences de l'éducation, se multiplient les instituts de recherche extra-universitaires, souvent proches de l'administration en quête d'expertise, de documentation et de développement (Bain, Brun, Hexel & Weiss, 2001 le montrent pour la Suisse). Ces nouveaux lieux de production de savoir, à mi-chemin entre recherche et administration, jouent désormais un rôle central dans la standardisation et la régulation des systèmes éducatifs. Ils constituent un exemple significatif de « l'ordre de l'expertise » (Pestre, 2003, p. 162)

Cette évolution de la fabrique des savoirs peut être interprétée comme le résultat d'une intrication particulièrement étroite entre profession et discipline. On peut en effet considérer avec Stichweh (1987) que certaines disciplines se développent selon un processus de « disciplinarisation secondaire », résultant du fait qu'une profession préexiste à la discipline dont l'émergence transforme en retour cette profession et les savoirs qu'elle fabrique, non sans générer des tensions relatives à la définition des acteurs individuels et collectifs habilités à fabriquer et définir les savoirs de référence légitimes dans le champ. Ces disciplines s'articulent à plusieurs champs disciplinaires, dont elles se différencient progressivement pour former un domaine pluri-disciplinaire de la recherche et d'enseignement. Les acteurs du champ entretiennent des rapports particulièrement étroits soit avec la profession, soit avec d'autres disciplines, soit avec les deux.

Les processus, ici brièvement décrits, sont l'œuvre d'acteurs multiples qui sont en même temps les produits de ces processus. Les questions auxquelles nous allons donner des éléments de réponses sont les suivantes. Comment ces processus se manifestent-ils dans un contexte caractérisé par la coexistence de plusieurs cultures académiques comme la Suisse ? Ces processus se déroulent-ils de la même manière dans des contextes historiques, culturels, politiques, socioéconomiques différents ? Quels sont les facteurs qui les influencent ? A quel niveau – local, régional, national – ces influences se manifestent-elles ? En quoi les processus restent-ils semblables ou se différencient-ils ?

La démarche mise en œuvre pour répondre à ces questions est monographique et comparative. Elle concerne un échantillon bien délimité du point de vue temporel, du lieu géographique et du groupe des acteurs concernés. Nous allons en effet procéder à l'analyse systématique d'un noyau particulièrement significatif d'acteurs du champ pédagogique, actifs dans les six sites universitaires suisses : Bâle, Berne et Zurich pour la partie germanophone, Lausanne et Genève, pour la partie francophone, Fribourg étant bilingue de la fin du 19^e siècle à 1950. Cette analyse porte sur environ 80 personnes. Nous observerons deux aspects : leur statut universitaire et leurs publications. Intéressante en soi, l'étude du processus de disciplinarisation des sciences de l'éducation dans plusieurs sites appartenant à des aires culturelles différentes offre l'avantage d'observer, à petite échelle, l'effet possible de traditions académiques contrastées. La synthèse ici proposée renvoie à une investigation collective de plus ample envergure conduite depuis plusieurs années sur les conditions d'émergence des sciences de l'éducation en Suisse (voir à ce propos, Hofstetter & Schneuwly, avec la collaboration de Cicchini, Lussi, Criblez & Späni, 2007).

2. Le statut des acteurs dans des aires culturelles différentes : des configurations contrastées

Considérant la création de postes de recherche et d'enseignement au sein du réseau des hautes écoles comme indice significatif de l'émergence et de la reconnaissance sociale d'une discipline, nous procédons à une description de cette réalité au niveau suisse. Nous affinons ensuite l'analyse en englobant d'autres structures organisationnelles mises en place à partir des postes créés et du mode de fonctionnement de ces institutions. Ceci nous permet de déceler des tendances, traduites en termes de configurations.

2.1 Postes de recherche et de formation en sciences de l'éducation

Les principaux acteurs du champ disciplinaire occupent des postes de recherche et d'enseignement aux statuts, mandats et aux inscriptions disciplinaires et institutionnelles divers. Les critères de sélection de ces acteurs sont les suivants: tous les enseignants et chercheurs qui appartiennent au moins 6 semestres durant entre 1870 et 1950 à une institution (Université, Institut) dans laquelle une activité de recherche et d'enseignement relevant du champ disciplinaire est prévue. Sur la base de l'inventaire précis des postes, nous avons élaboré une catégorisation qui distingue les ancrages disciplinaires puis, à l'intérieur de ceux-ci, les statuts ; la figure 1 (en annexe) présente les résultats de l'analyse des sites en fonction de cette catégorisation.

Une première lecture de ces données montre l'émergence, dans tous les sites et durant une période sensiblement identique, de postes d'enseignement et/ou de recherche relevant tout ou partie du champ de la pédagogie/science(s) de l'éducation, postes qui connaissent un certain développement durant les décennies étudiées. Ce phénomène revêt par contre des formes institutionnelles diverses, sur les plans suivants: nombre de postes, leur statut, affiliation disciplinaire, inscription facultaire; orientation de l'enseignement et de la recherche; mandat confié au titulaire du poste et instances desquelles il relève; inscription dans le réseau des autres institutions concernant les questions éducatives.

2.2 Statuts et affiliations disciplinaires

Dans tous les sites, l'émergence de la pédagogie/science(s) de l'éducation se réalise en lien plus ou moins étroit avec la philosophie, ancrée comme cette dernière en Faculté des lettres ou de philosophie, confiée à des philosophes, ou même rattachée directement à la chaire de philosophie.

Le lien de la pédagogie à la philosophie est particulièrement étroit et durable dans les sites alémaniques. Aucune chaire de pédagogie autonome n'y apparaît avant 1946 (Stettbacher), sinon *ad personam*, autrement dit de manière non continue. La pédagogie, comme branche d'enseignement théorique, est confiée au titulaire de la chaire de philosophie qui en définit les contenus. Cette dépendance de la pédagogie de la philosophie est d'autant plus prégnante que les trois sites alémaniques se caractérisent par une organisation hiérarchique. En témoignent en particulier les nombreux privat-docents et autres collaborateurs (surtout à Zurich et à Bâle) qui assument la formation pratique des enseignants dans des conditions souvent précaires.

Les sites romands (dès 1889 à Fribourg; dès 1890 à Lausanne et à Genève) créent d'emblée des chaires de pédagogie autonomes. La chaire dédiée à la pédagogie – couramment dénommée alors science de l'éducation au singulier – est le principal point d'ancrage du champ disciplinaire. Si la science de l'éducation n'est ainsi pas sous la dépendance de la philosophie (comme elle l'est en Suisse alémanique), elle ne bénéficie pas non plus du prestige de cette discipline reconnue de longue date. La chaire y est de fait définie par les instances politico-administratives, voire religieuses pour Fribourg, en lien avec les besoins des systèmes scolaires et surtout de la formation des enseignants. Elle est dès lors confiée à des professeurs aux mandats mixtes – situation impensable dans les sites alémaniques –, ajoutant une direction de séminaire ou d'école normale aux fonctions professorales.

Evoquons une autre dimension significative pour tous les sites: la présence de la psychologie se manifeste partout, mais sous des modalités diverses. A l'aube du 20^e siècle, on assiste, dans toutes les universités concernées, à des tentatives d'introduire une approche empirique des phénomènes éducatifs. Mais toutes sont éphémères. Seule Genève connaît une autre évolution que met en évidence le tableau : une présence précoce d'une psychologie orientée aussi vers l'éducation ; de nombreux acteurs, enseignants et chercheurs travaillant dans une perspective empirique ; deux chaires de pédagogie/science de l'éducation, dont une en pédagogie expérimentale à partir de 1920 ; un développement important de la psychologie appliquée à l'éducation.

2.3 Formes et fonctionnements institutionnels – des configurations contrastées

Derrière ces affiliations disciplinaires et ces logiques statutaires se dévoilent des orientations relativement distinctes du champ disciplinaire dans son ensemble, englobant une certaine conception des postes, de la recherche, des rapports aux champs professionnels (terrains pratiques et formations professionnelles correspondantes), autrement dit des formes et fonctionnements institutionnels dans leur ensemble que nous appelons « configuration »¹.

La configuration *philosophico-pédagogique*, qui caractérise surtout les sites alémaniques (Bâle, Berne et Zurich), où la pédagogie connaît une forte hétéronomie, engendre, durant la période considérée, des postes et institutions spécialisés, juxtaposés, générant une sorte de constellation institutionnelle dépourvue d'assise commune. Dans ces sites, une institution universitaire spécialisée pour la formation des enseignants (*Lehramt, pädagogisches Seminar*) est créée, dans laquelle interviennent, outre les professeurs ordinaires de philosophie en charge de la formation théorique, des privat-docents et des professeurs nommés *ad personam*, et, au rebours de l'usage académique, des enseignants sans légitimation d'enseignement universitaire (*venia legendi*). Couramment rattachées aux Lettres, ces structures sont de fait transversales aux facultés, puisqu'elles drainent des étudiants de toutes provenances disciplinaires en vue de leur formation professionnelle. Cette « transversalité » et les statuts précaires de leurs représentants facilitent l'intervention des instances politico-administratives qui nomment, couramment contre la volonté des instances universitaires, des enseignants et professeurs rattachés à ces structures spécialisées.

La configuration *pédagogique* qui caractérise les sites romands (Lausanne, Fribourg et, dans une première phase seulement, Genève) peut se voir par l'émergence d'institutions focalisées sur la pratique pédagogique et qui ont deux particularités imbriquées: tout en étant aussi transversales, elles jouissent d'une certaine indépendance, garantie par les chaires qui leur sont dédiées; et surtout, elles sont polyfonctionnelles, réunissant des cursus divers (formation des enseignants secondaires, pédagogie curative; cursus académique complet –incluant le doctorat– en pédagogie) et, du moins pour l'enseignement, des disciplines diverses (outre la pédagogie, la psychologie, l'hygiène scolaire, certains aspects de la médecine et de la pathologie psychique). Tout se passe donc comme si l'autonomie des chaires et leur rôle théorique et pratique primordial donnaient lieu à des institutions d'une plus grande envergure que dans les sites de tendance philosophico-pédagogique, avec une visée plus généraliste et intégrative. Ces institutions mettent en lien des acteurs d'horizons différents, créant des synergies nouvelles, liées souvent à des mouvements sociaux plus amples, en faveur d'un renouveau éducatif.

La configuration *psycho-pédagogique* se développe selon une logique qui radicalise celle que nous venons d'observer dans la mesure où la pédagogie/science(s) de l'éducation y est également déliée institutionnellement de la philosophie, mais pour conférer ensuite une place privilégiée à la psychologie et, partant, aux approches empiriques et expérimentales des phénomènes éducatifs. Vu qu'en Suisse un seul site (Genève ; l'évolution fribourgeoise s'y apparente à la fin de la période) relève de cette configuration, nous en énonçons concrètement les traits significatifs:

¹ Par «configuration», nous désignons un ensemble de formes cognitives et institutionnelles, agencées selon une disposition particulière dans un tissu de relations et d'interdépendances, irréductibles à des singularités individuelles ou à des déterminismes macro-sociaux.

- Création d'une institution libre (l'Institut Jean-Jacques Rousseau), se situant même initialement en dehors des structures académiques classiques pour faciliter les synergies entre disciplines et l'intervention éducative ;
- Visée intégrant tendanciellement toutes les dimensions de l'éducation : école, parascolaire, enfants difficiles, famille, gestion des systèmes, orientation et sélection, etc.; des cursus variés qui en découlent, y compris l'étude de la pédagogie comme objet autonome ;
- Pluridisciplinarité fondatrice autour des objets éducatifs, avec comme référence la pédagogie et la psychologie expérimentales.

Quant aux rapports entretenus avec les terrains pratiques, ils se réalisent à travers la mise sur pied de structures propres: ces sortes de «policliniques» – métaphore régulièrement employée – ont la triple fonction de lieux d'expérimentation de nouvelles pratiques pédagogiques, de formation des futurs éducateurs censés diffuser ces nouvelles pratiques, de recherches scientifiques concernant le développement des éduqués, leurs besoins et aptitudes. Le rapport aux champs pratiques n'est donc pas simple reproduction, mais développement de pratiques que préfigurent précisément les lieux rattachés à l'Institut Jean-Jacques Rousseau.

3. Activité intellectuelle des principaux acteurs

Afin de saisir l'activité intellectuelle déployée dans les sites et saisir la structure cognitive du champ ainsi que son évolution, nous avons choisi d'analyser toutes les publications issues des bibliographies des acteurs des six sites retenus. Cette manière de procéder a pour conséquence d'inclure des disciplines parfois étrangères au champ, qu'il s'agisse de disciplines connexes ou de disciplines en intersection (notamment certaines dimensions de la philosophie et de la psychologie). Pour établir le corpus de publications, soit 2'452 fiches réunies dans une base de données, nous nous sommes appuyés sur les sources publiques suivantes : les rapports des Universités ; les bibliographies publiées des acteurs ; les réseaux virtuels des bibliothèques suisses. Ce travail a été réalisé avec différents membres d'ERHISE, en particulier, pour la première moitié du 20e siècle, avec Danièle Périsset (Périsset, Schneuwly & Hofstetter, 2007).

Nous avons classé les publications selon le domaine cognitif couvert en fonction des catégories suivantes :

1. Pédagogie et sciences de l'éducation (Théorie générale de sciences de l'éducation, pédagogie générale, histoire de l'éducation, documentation pédagogique, méthode d'éducation et enseignement, pédagogie expérimentale)
2. Psycho-pédagogie (Tests/évaluation dans pratique éducative, orientation scolaire et professionnelle)
3. Psychologie (théorie psychologique générale, psychologie de l'enfant et développement, tests psychologie, mesures aptitudes, autre domaine de psychologie, technopsychologie)
4. Philosophie
5. Autres sciences
6. Autres domaines et non classables (militance, commémoration, biographie, texte institutionnel, incertain, autre)

3.1 Vue d'ensemble sur les domaines de publication en fonction des configurations

	Configuration philo.- pédagogique		Configuration pédagogique		Configuration psycho-pédagog.		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Pédagogie	362	49%	454	74%	528	48%	1344	55%
Psychopédagogie	11	2%	10	2%	45	4%	66	3%
Psychologie	124	17%	34	6%	380	34%	538	22%
Philosophie	143	20%	74	12%	29	3%	246	10%
Autres sciences	24	3%	5	1%	31	3%	60	2%
Autres et inconnus	69	9%	37	6%	92	8%	198	8%
Total	733	100%	614	100%	1105	100%	2452	100%

Tableau 1 : Vue d'ensemble sur les domaines en fonction des configurations

Le tableau 1 montre que, dans les trois configurations, les publications du domaine « pédagogie » sont les plus nombreuses, ce qui paraît évident. Mais de fortes disparités apparaissent néanmoins. Ainsi, les acteurs de la configuration dite « pédagogique » publient massivement dans ce domaine (74%), tandis que ceux des configurations « philosophico-pédagogique » et « pédagogico-psychologique » (respectivement 49% et 48%) investissent fortement d'autres domaines. La Genève expérimentale s'intéresse essentiellement à la psychologie (34%) ; il y a très peu de publications en philosophie (3%) ; alors que la Suisse alémanique s'intéresse, outre à la pédagogie, à la fois à la psychologie (17%) et à la philosophie (20%). Une analyse plus détaillée, chronologique, des configurations, permet de mieux apprécier ces résultats globaux.

3.2 Analyse chronologique de l'évolution des publications dans les configurations

L'analyse des figures (en annexe) 2a (configuration philosophico-pédagogique), b (pédagogique) et c (psycho-pédagogique) montre partout une montée de publications psychologiques, plus tôt dans les deux premières (années 1900-10), correspondant à la nomination de professeurs dans le domaine de la psychologie et de la pédagogie, plus tardif à Genève (à partir de 1910) avec le développement de l'Institut Rousseau, Ecole des sciences de l'éducation, fondé par Claparède.

Les différences entre les trois figures sont frappantes. Dans la configuration philosophico-pédagogique, on observe une augmentation de la pédagogie, tandis que la philosophie et la psychologie baissent. Il faut tenir compte ici que les publications psychologiques – les analyses qualitatives le montrent – ne sont pas empiriques, mais théoriques, une sorte de psychologie philosophique. La tendance est néanmoins continue et inéluctable, menant à une *geisteswissenschaftliche Pädagogik*, très proche de la philosophie. La nomination du premier professeur de pédagogie en 1946 en est le couronnement. Dans la configuration pédagogique, outre le pic constaté au début du siècle, la pédagogie domine de manière quasi absolue. L'analyse qualitative montre qu'il s'agit de publications à la fois normatives et pratiques. On note, à la fin de la période, une baisse des publications pédagogiques et une montée des publications psychologiques et psychopédagogique. Ceci est dû aux changements observables sur le site de Fribourg qui prend de plus en plus l'allure « psychopédagogique ». La configuration psychopédagogique finalement prend son essor dès les années 20. On voit la quasi-disparition abrupte de la philosophie dans les publications. Par ailleurs, la configuration ne saurait mieux mériter son nom : pédagogie et psychologie se développent parallèlement, avec toujours une légère prédominance de la première. A ces deux disciplines s'ajoute la psychopédagogie, présente durant la période de décollage (1911-1920) et les années riches en publications (1921-30).

Les thèses de Schriewer, postulant un effet important d'une réception locale de données globales trouvent ici un écho certain. Les aires culturelles, qui sont pour la Suisse réparties entre cultures germanophone et francophone, répondent certes à des logiques globales qui peuvent accuser

certaines traits similaires, et notre analyse l'a montré. L'observation plus fine des conditions de diffusion de la structure cognitive du champ, à travers les publications significatives des acteurs essentiels des principaux sites universitaires de Suisse romande et de Suisse alémanique, montre comment ces caractéristiques générales, qui peuvent réunir dans une configuration définie plusieurs sites géographiquement distincts, sont alors nuancées. Emergent des styles intellectuels distincts, issus de l'influence des acteurs les plus actifs ou par la concrétisation des relations spécifiques que l'université entretient avec la société dans laquelle elle se développe.

4. Bref regard sur la suite et conclusions

Prenons la configuration psychopédagogique et sautons brièvement dans le début de l' « ordre de l'expertise », en nous focalisant ici sur Genève uniquement (Genève constitue le premier site étudié de ce point de vue pour les dernières décennies du 20^e siècle). Nous nous basons ici sur des bases de données élaborées par différents membres d'ERHISE, en particulier (outre les auteurs de ce texte) Mathilde de Greck, Elphège Gobet, Béatrice Haenggeli-Jenni. Une analyse prosopographique des dossiers des 40 personnes qui concentrent leurs publications et travaux d'expertise sur l'éducation² entre 1960 et 1975 fournit des résultats intéressants.

- 4 à 5 personnes sont expertes avant d'être engagées comme enseignants à l'Université ;
- 5 personnes sont directement impliquées dans la mise sur pied de services d'expertise liés à des administrations et à l'Etat (nous ne comptons pas ici, bien sûr, le Bureau international de l'éducation, fondé en 1925 par l'Institut Rousseau) : Service de recherche pédagogique ; Service de recherche sociologique ; Institut de recherche et de documentation pédagogique ; Centre d'information en matière d'enseignement et d'éducation ;
- Pour une vingtaine de personnes, les dossiers permettent de repérer des mandats d'expertise officiels, payés par des organismes étatiques ou internationaux : UNESCO, BIE, Etat de Genève ; Confédération, Etats d'Amérique latine (nous ne comptons pas, bien sûr, des expertises dans le domaine scientifique comme la participation au Conseil de la recherche du Fonds national de recherche scientifique qui font partie du cahier de charges des chercheurs).

Certes, avec le Bureau international de l'éducation, l'Institut Rousseau avait déjà créé une institution spécialisée dans l'expertise scientifique dans le domaine de l'éducation. Et certains de ses membres officiaient occasionnellement comme experts dans des groupes internationaux et nationaux. Ce à quoi on assiste cependant à partir des années 1960 est un mouvement de généralisation, spécialisation et différenciation de l'activité d'expertise :

- Généralisation dans la mesure où de très nombreux chercheurs assument occasionnellement des mandats d'expertise ;
- Spécialisation, dans la mesure où l'activité d'expertise devient un métier en soi ; preuve en est par exemple le fait que plusieurs personnes étaient experts professionnels avant de devenir chercheurs ; mais également les institutions spécialisées dans l'expertise au service des administrations, des Etats et des organismes internationaux ;
- Différenciation, dans la mesure où il y a des institutions assumant des rôles très différents : certaines opèrent au niveau cantonal, d'autres national, d'autres encore international ; certaines ont travaillé dans le domaine sociologique, d'autres pédagogique.

Cette nouvelle strate qui se superpose aux anciennes ne va pas, bien sûr, sans transformer fondamentalement non seulement la discipline pluridisciplinaire, mais également le rapport entre discipline et profession tel qu'il s'est établi dans la période précédente. Seule l'analyse approfondie de l'évolution des rapports entre les différentes strates avec leurs acteurs – tenant compte aussi des configurations contrastées que ne manqueront pas de prendre ces rapports en fonction de données contextuelles culturelles et académiques – nous permettra de comprendre dans le détail ce qui se joue afin d'éviter à la fois la diabolisation par la critique technocratique – sans

² En tout 128 travaillent dans l'Institut Rousseau qui devient alors l'Ecole de psychologie et sciences de l'éducation puis la 7^e Faculté de l'Université de Genève.

nier des tendances technocratiques – ni succomber à l'angélisme d'une science neutre : plus que d'autres, les sciences de l'éducation se trouvent dans la tourmente, renforcée puissamment par la dimension d'expertise.

5. Références bibliographiques

- Bain, D., Brun, J., Hexel, D. & Weiss, J. (Ed.). (2001). *L'épopée des centres de recherches en éducation en Suisse 1960-2000*. Neuchâtel: IRDP.
- Cicchini, M. (2007). Acteurs et réseaux des sciences de l'éducation : du local à l'international. In R. Hofstetter et B. Schneuwly (& coll) (Ed.), *Emergence des sciences de l'éducation en Suisse, à la croisée de traditions académiques contrastées (fin du 19^e – première moitié du 20^e siècle)* (pp. 345-373). Berne : Peter Lang.
- Coriand, R. & Winkler, M. (Ed.). (1998). *Der Herbartianismus – die vergessene Wissenschaftsgeschichte*. Beltz: Deutscher Studien Verlag.
- Depaepe, M. (1993). *Zum Wohl des Kindes? Pädologie, pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik in Europa und den USA, 1890-1940*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Dominique Pestre (2003). *Science, argent et politique, Un essai d'interprétation*. Paris : Inra.
- Drewek, P. & Lüth, C. (Ed.). (1998). *History of educational sciences. Histoire des sciences de l'éducation*. Gent: CSHP.
- Gautherin, J. (2002). *Une discipline pour la République. La Science de l'éducation, 1882-1914*. Berne: Peter Lang.
- Goodlad, J. I., Soder, R. & Sirotnik, K. A. (Ed.). (1990). *Places Where Teachers Are Taught*. Oxford: Jossey-Bass.
- Hofstetter R., Schneuwly B., avec la participation de Cicchini M., Lussi V., Criblez L. & Spani M. (2007). *Emergence des sciences de l'éducation en Suisse, à la croisée de traditions académiques contrastées (fin du 19^e – première moitié du 20^e siècle)*. Berne: Lang/Exploration
- Hofstetter R. & Schneuwly B. (2009). *La fabrique des savoirs dans le champ pédagogique. Milieu du 19^e-20^e siècles*. Subside Sinergia CRSIII-127576/1 «Acteurs de la fabrique des savoirs et construction de nouveaux champs disciplinaires (sous la dir. de M. Porret) en lien avec la Maison de l'histoire de l'Université de Genève et les Facultés de Lettres, de Sciences, de Sciences économiques et sociales, de Psychologie et des Sciences de l'éducation.
- Hameline, D. (1983). L'« Educateur » (1865-1885): compétence et légitimité. *L'Éducateur*, 8, 17-21.
- Horn, K.-P., Németh, A., Pukánszky, B. & Tenorth, H.-E. (2001) *Erziehungswissenschaft in Mitteleuropa. Aufklärerische Traditionen - deutscher Einfluß - nationale Eigenständigkeit*. Budapest: Osiris.
- Lagemann, E. C. (2000). *An elusive science. The troubling history of education research*. Chicago: Chicago University Press.
- Lussi Borer, V. (2008). *Formations à l'enseignement et sciences de l'éducation. Analyse comparée des sites universitaires de Suisse romande entre la fin du 19^e et la première moitié du 20^e siècle*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Genève.
- Périsset Bagnoud D., Hofstetter R. & Schneuwly B. (2007). Infrastructures éditoriales et formes cognitives des sciences de l'éducation. In R. Hofstetter et B. Schneuwly & al., *Emergence des sciences de l'éducation en Suisse, à la croisée de traditions académiques contrastées (fin du 19^e – première moitié du 20^e siècle)* (pp. 415-444). Berne: Lang/Exploration.
- 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: Peter Lang.
- Tenorth, H.-E., (2009). Différence de statut : différence de standards pédagogiques ? Evolution des compétences et des savoirs d'action des maîtres de gymnase. In R. Hofstetter & B. Schneuwly (Ed.), *Savoirs en (trans)formation* (pp. 83-108). Bruxelles : De Boeck.

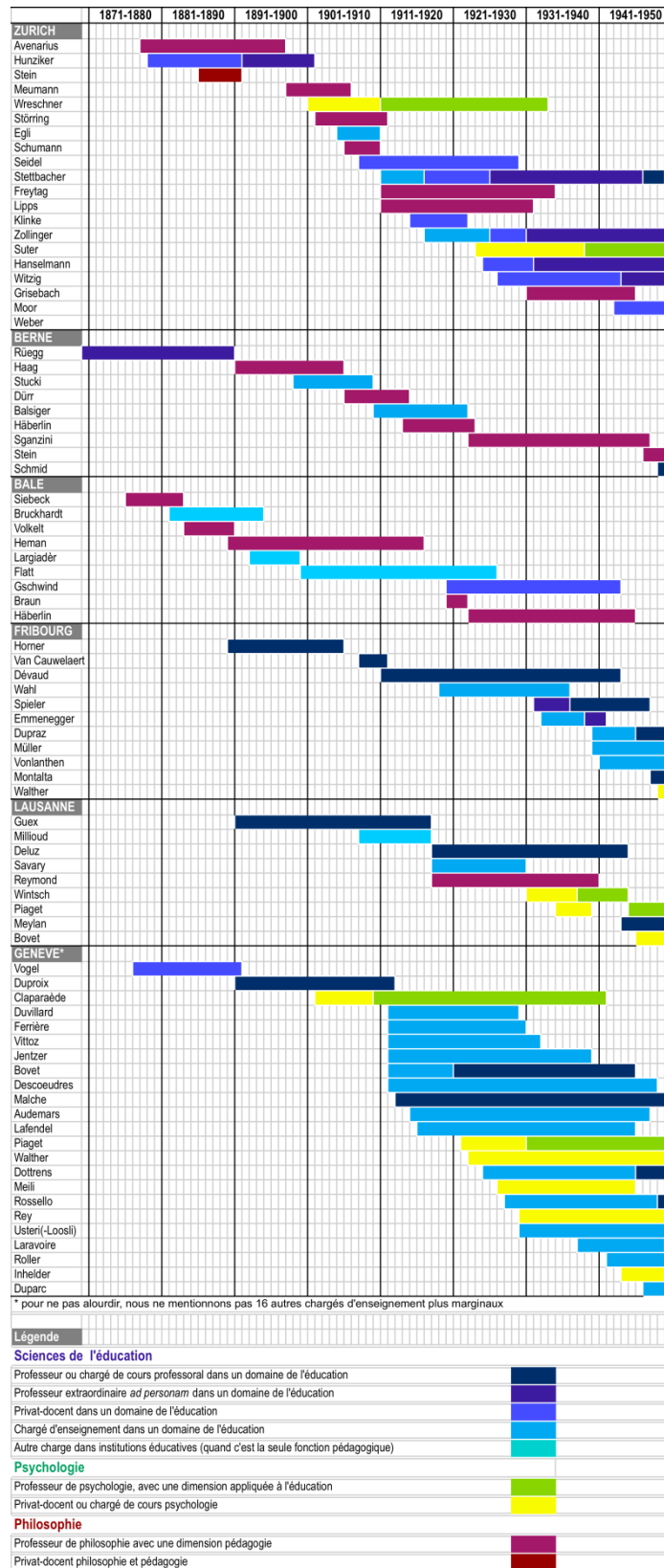
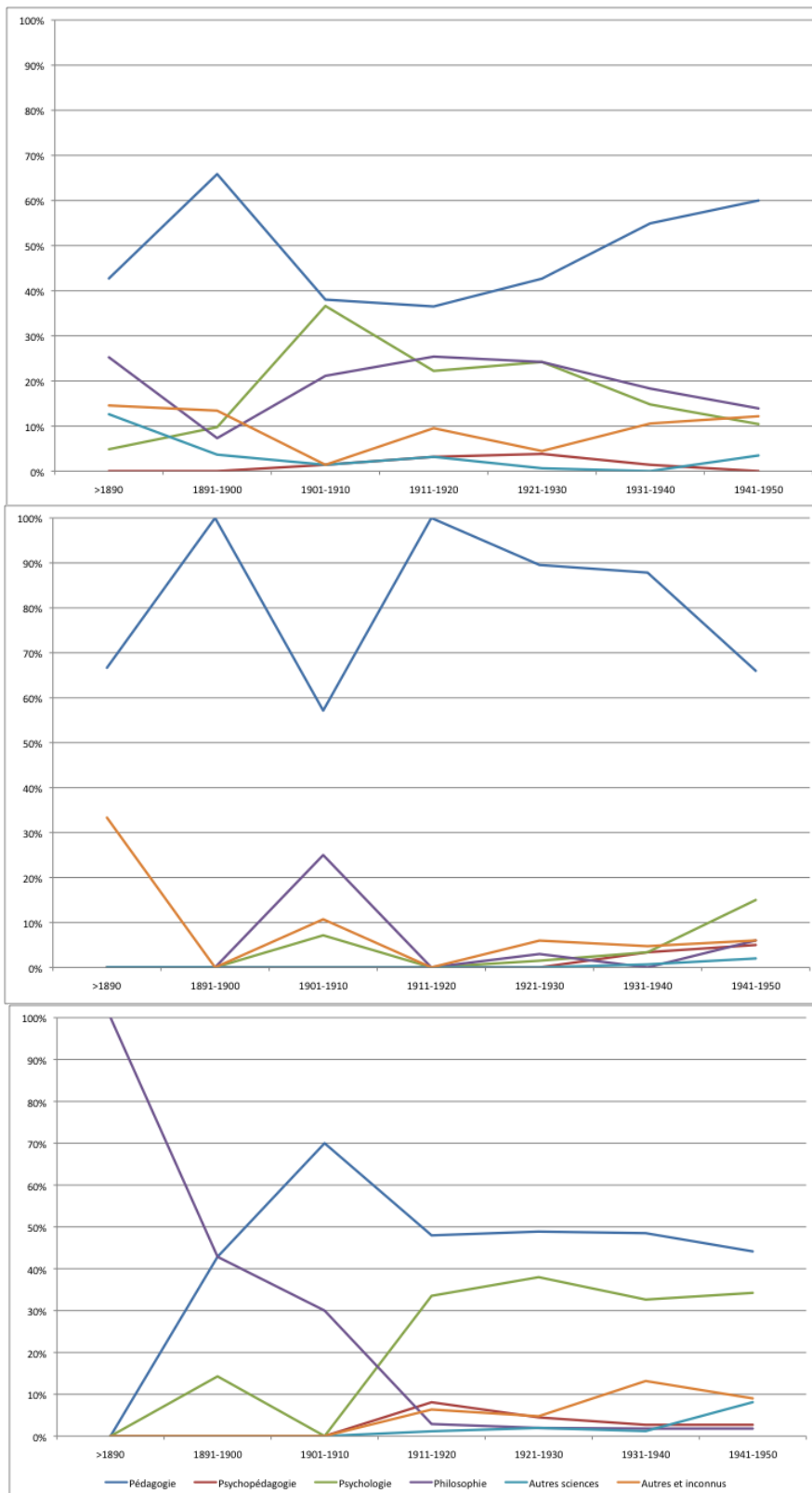


Figure 1 : Postes en Suisse relevant tout ou partie de la pédagogie/science(s) de l'éducation



Figures 2a, b et c : Domaines de publication dans les trois configurations en fonction du temps