



Ouvrage collectif

2007

Accepted version

Open Access

This is an author manuscript post-peer-reviewing (accepted version) of the original publication. The layout of the published version may differ .

Emergence des sciences de l'éducation en Suisse à la croisée de traditions académiques contrastées. Fin du 19e - première moitié du 20e siècle

Hofstetter, Rita (ed.); Schneuwly, Bernard (ed.)

How to cite

HOFSTETTER, Rita, SCHNEUWLY, Bernard, (eds.). Emergence des sciences de l'éducation en Suisse à la croisée de traditions académiques contrastées. Fin du 19e - première moitié du 20e siècle. Bern : Peter Lang, 2007.

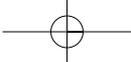
This publication URL: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:33687>

Table des matières

AVANT-PROPOS (ERHISE)	XI
INTRODUCTION GÉNÉRALE	
<i>R. Hofstetter et B. Schneuwly</i>	1
D'une «nébuleuse réformatrice» à la construction d'un champ disciplinaire	0
Les sciences de l'éducation: observatoire privilégié d'une approche sociale des sciences sociales	0
Enjeux méthodologiques	0
Du feuilleté local à la structure globale	0

Partie I Institutionnalisations des sciences de l'éducation en Suisse

CHAPITRE 1.	
ZURICH: UN CHAMP DISCIPLINAIRE COMPOSITE POUR DES FORMATIONS PROFESSIONNELLES DIFFÉRENCIÉES (1857-1949)	
<i>L. Criblez</i>	0
Une discipline commence à prendre forme à travers la formation académique des enseignants (1857-1897)	0
Tournant scientifico-social? Les espoirs des enseignants au début du 20 ^e siècle	0
Double orientation: vers la philosophie et vers la pratique pédagogique (1915-1949)	0
Une pédagogie plus autonome mais toujours adossée à la philosophie	0



VI

Table des matières

CHAPITRE 2.

BERNE: PAR-DELÀ QUELQUES SOUBRESAUTS,
UNE TRÈS LENTE INSTITUTIONNALISATION (1870-1950)

M. Späni 0

La pédagogie comme enjeu de formation (1870-1900) 0

Pédagogie empirico-expérimentale: un intermède (1906-1913) 0

Rien ne bouge: la discipline entre 1913 et 1946 0

Quelle pédagogie choisir?

Querelle autour de la nouvelle chaire (dès 1946) 0

Deux mondes académiques de la pédagogie 0

CHAPITRE 3.

BÂLE: DÉBUTS PRÉCOCES ET PROMETTEURS,
EXTERNALISATION ET DÉCLIN (1870-1950)

S. Campana et L. Criblez 0

Premières tentatives de constitution de la discipline dès 1820 0

Le Séminaire pédagogique à l'Université (1873-1925) 0

Création d'une chaire ordinaire de pédagogie en 1917 0

Après 1925: l'Ecole normale cantonale remplace

le Séminaire pédagogique universitaire 0

L'occasion manquée pour la pédagogie d'être reconnue
comme discipline académique 0

CHAPITRE 4.

GENÈVE: DE LA PÉDAGOGIE COMME SCIENCE MORALE
AUX SCIENCES DE L'ÉDUCATION. LE DÉPLOIEMENT D'UN CHAMP
(PLURI)DISCIPLINAIRE (1890-1950)

R. Hofstetter 0

Deux «brèches» favorisant l'avènement de la science
de l'éducation comme discipline universitaire (1890-1911) 0

Premiers développements *des* sciences pour l'éducation (1912-1929) 0

Vers une pleine reconnaissance académique des sciences
de l'éducation comme champ disciplinaire (1929-1948) 0

Les sciences de l'éducation comme niche pour une approche
empirique et psychologique de l'enfance et son développement 0

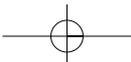


Table des matières

VII

CHAPITRE 5.

LAUSANNE: UN CHAMP DISCIPLINAIRE ENTRE DÉVELOPPEMENT
AUTONOME ET PRESSIONS LOCALES (1880-1951)

M. Cicchini et V. Lussi 0

Une chaire en lien avec les formations à l'enseignement (1880-1916) 0

De la chaire à la Section des sciences pédagogiques:
projets et développements (1917-1943) 0

Déclin de la Section des sciences pédagogiques (1944-1951) 0

Des sciences pédagogiques conditionnées
par la formation des enseignants secondaires 0

CHAPITRE 6.

FRIBOURG: LE PARI D'UNE UNIVERSITÉ CATHOLIQUE SUISSE
ET SON INFLUENCE SUR LE CHAMP DISCIPLINAIRE (1889-1951)

V. Lussi et M. Cicchini 0

Une chaire de pédagogie: premier pas vers des projets
plus ambitieux (1889-1904) 0

Espoirs et désillusions: la pédagogie et la psychologie expérimentale
manquent leur première institutionnalisation (1905-1929) 0

La concrétisation d'un Institut de pédagogie (1930-1951) 0

CHAPITRE 7.

INSTITUTIONNALISATIONS EN MARGE DU CHAMP DISCIPLINAIRE 0

D'une section de pédagogie académique à une discrète présence
universitaire à Neuchâtel (1866-1953)

V. Lussi 0

Former des enseignants du commerce: l'intégration de la pédagogie
dans la Handelhochschule de Saint-Gall (1912-1950)

M. Späni 0

Pour éviter l'unilatéralité technique et former des enseignants de
sciences: la pédagogie à l'Ecole polytechnique de Zurich (1866-1950)

S. Campana et L. Criblez 0



VII

Table des matières

CHAPITRE 8.

LE PAYSAGE HELVÉTIQUE: DES CONFIGURATIONS CONTRASTÉES DANS DES
CONTEXTES CULTURELS VARIÉS

R. Hofstetter et B. Schneuwly 0

Evolutions contrastées des sciences de l'éducation 0

Les configurations comme résultat de faisceaux de conditions 0

Partie II

Enjeux professionnels,
communicationnels et cognitifs

CHAPITRE 9.

SCIENCES DE L'ÉDUCATION ET INSCRIPTIONS UNIVERSITAIRES
DES FORMATIONS À L'ENSEIGNEMENT: CONDITIONNEMENTS RÉCIPROQUES

V. Lussi et L. Criblez 0

Développement des professions et formations
enseignantes en Suisse 0

Formations à l'enseignement secondaire supérieur 0

Formations à l'enseignement primaire 0

Discipline et profession 0

CHAPITRE 10.

LA PÉDAGOGIE CURATIVE: UN CHAMP SPÉCIFIQUE?

V. Lussi 0

L'anormalité: une problématique sociale et scolaire 0

Création d'instituts/séminaires (années 1910 à 1930) 0

Nouveaux enjeux scientifiques, politiques et religieux
(années 1930 à 1950) 0

Composantes professionnelles et disciplinaires des formations 0

Un champ spécifique ou au cœur des sciences de l'éducation? 0

CHAPITRE 11.

L'ORIENTATION PROFESSIONNELLE ET LES SCIENCES
DE L'ÉDUCATION: DEUX VOIES CONTRASTÉES

A. Thomann, B. Schneuwly et V. Lussi 0



<i>Table des matières</i>	IX
Effervescence sous la domination de promesses de rationalisation du travail (1916-1927)	0
L'OP et la psychotechnique: l'exclusion de l'éducatif et du scientifique (1927-1945)	0
Vers une différenciation des fonctions: orientation professionnelle et scolaire (après 1945)	0
Une lente progression sous la dominance de besoins économiques	0
CHAPITRE 12.	
APPROCHES EMPIRIQUES DE L'ÉDUCATION	
<i>R. Hofstetter, B. Schneuwly et L. Criblez</i>	0
Un contexte de réformes favorable aux approches empiriques	0
Deux discours programmatiques de référence	0
Présence dans tous les sites (tournant du siècle – milieu des années 20)	0
Thèmes principaux des approches empiriques de l'éducation	0
Evolutions contrastées dès le milieu des années 20	0
CHAPITRE 13.	
ACTEURS ET RÉSEAUX DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION: DU LOCAL À L'INTERNATIONAL	
<i>M. Cicchini</i>	0
Sciences pédagogiques et prosopographie	0
Des carrières culturellement et localement déterminées	0
Sciences de l'éducation en Suisse <i>versus</i> sciences de l'éducation suisses?	0
L'appel du large: l'internationalité des échanges	0
CHAPITRE 14.	
SOCIALISATIONS EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION: ENTRE LOGIQUES DISCIPLINAIRE ET PROFESSIONNELLE	
<i>M. Späni</i>	0
Cursus et certifications	0
La structure de la discipline dans les règlements d'études et les examens	0
Evolutions des enseignements entre 1890 et 1950	0

X

Table des matières

Profils d'universitaires prototypiques: Pierre Bovet et Paul Häberlin	0
Sous des logiques communes, des différenciations locales	0
CHAPITRE 15.	
INFRASTRUCTURES ÉDITORIALES ET FORMES COGNITIVES DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION	
<i>D. Périsset-Bagnoud, B. Schneuwly et R. Hofstetter</i>	0
Le champ disciplinaire comme «réseau de communication»?	0
Infrastructure éditoriale	0
Domaines de publication	0
Formes cognitives et configurations du champ	0
CONCLUSION GÉNÉRALE	
<i>R. Hofstetter et B. Schneuwly</i>	0
Emergence des sciences de l'éducation comme champ disciplinaire	0
Un rapport profession – discipline doublement surdéterminé	0
Du local à l'international: un mouvement médiatisé par des configurations contrastées	0
Une mosaïque	0
Histoire des sciences de l'éducation: observatoire privilégié et outil de réflexivité	0
SOURCES	0
BIBLIOGRAPHIE GÉNÉRALE	0
ANNEXES	0
Annexe 1: Chronologies des sites et institutions	0
Annexe 2: Fiches biographiques	0
Annexe 3: Liste des abréviations	0
AUTEUR(E)S	0

Avant-propos

Cet ouvrage constitue l'un des fruits d'une vaste recherche collective – réalisée grâce au soutien du Fonds national de la recherche scientifique (FNS)¹ – ayant pour enjeu de cerner l'émergence des sciences de l'éducation entre la fin du 19^e et les premières décennies du 20^e siècle. Il rend compte de nos investigations concernant l'avènement du champ disciplinaire dans les principaux sites académiques helvétiques. En focalisant ici l'attention sur la Suisse, l'ouvrage offre aussi en miroir un reflet d'autres cultures académiques, la Confédération helvétique se trouvant à la confluence de traditions linguistiques et culturelles contrastées.

Pour appréhender ce champ disciplinaire pluriel, dans un contexte lui aussi pluriel, il nous a semblé judicieux de réunir des chercheurs d'horizons disciplinaires et culturels différents. Aussi, ERHISE – Equipe de recherche sur l'histoire des sciences de l'éducation – est-elle constituée de chercheurs en sciences de l'éducation, historiens, didacticiens, philosophes, psychologues, aux profils et ancrages institutionnels complémentaires, de la Suisse alémanique comme de la Suisse romande.

L'ouvrage est l'œuvre à la fois d'un collectif et d'initiatives et engagements individuels. Elaboré par les deux responsables d'ERHISE, le concept du projet puis de l'ouvrage a fait l'objet d'une réflexion collective d'emblée soutenue, et inlassablement remise sur le métier, ajustant

1 Subside N° 1114-057097-99: Emergence et premiers développements des sciences de l'éducation comme champ disciplinaire. L'exemple de Genève. 1890-1948. Subsidés: N° 12-653000-01 et N° 101312-101797: Configurations contrastées du processus de disciplinarisation des sciences de l'éducation en Suisse (fin 19^e-première moitié 20^e siècle). Valérie Kiciman et Christian Müller (FPSE) ont participé à la première année du premier subside. Ont aimablement accepté d'assumer la fonction d'interlocuteurs privilégiés: Joseph Coquoz et Bernard Voutat pour le site de Lausanne, Pierre-Philippe Bugnard pour celui de Fribourg.

ainsi notre questionnaire commun aux sources archivistiques étudiées et aux connaissances historiennes constituées sur chaque site et thématique retenus. Chacun s'est aussi forgé ses propres champs de spécialisation, ce qui a permis de tirer parti des compétences individuelles et de répartir le travail en fonction des ressources disponibles. Chacun s'est ainsi engagé à la rédaction d'un ou plusieurs chapitre(s) de l'ouvrage, qui tous ont bénéficié des lectures critiques et suggestions des autres membres d'ERHISE, pour que les connaissances spécifiques individuelles soient aussi mises à disposition des collègues et la cohérence et pertinence de l'ensemble favorisées.

Nos investigations ont orienté nos regards et dirigé nos pas vers une multiplicité de sites et d'institutions, de bibliothèques et de fonds archivistiques (voir leur inventaire en fin de volume). C'est aussi grâce au généreux accueil et appui de leurs responsables que nous avons pu concrétiser nos projets; nous leur témoignons ici nos vifs remerciements. Ce manuscrit a été rédigé initialement en deux langues. Nous avons pris l'option d'une première publication en français, escomptant une deuxième en allemand, pour faciliter le dialogue entre chercheurs de cultures académiques différentes. Les traductions d'allemand en français des chapitres 1, 2, 3, 7 et 14 ont été réalisées par Cyril Tissot à qui nous adressons toute notre gratitude pour sa patience et le soin apporté à la tâche, admirant sa capacité à franchir les frontières linguistiques et permettre ainsi à d'autres de les dépasser à leur tour. Notre reconnaissance s'adresse tout particulièrement à Astrid Thomann qui a assumé la relecture de l'ensemble du manuscrit pour en garantir l'harmonisation formelle; son ample connaissance des principaux enjeux de la problématique étudiée ainsi que la minutie de ses révisions nous ont été d'un précieux soutien pour la finalisation de l'ouvrage.

ERHISE (Equipe de recherche sur l'histoire des sciences de l'éducation)

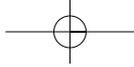
Rita Hofstetter et Bernard Schneuwly, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (FPSE), Responsables d'ERHISE

Valérie Lussi, Université de Genève, FPSE

Marco Cicchini, Université de Genève, Faculté des lettres, département d'histoire générale et FPSE

Lucien Criblez, Haute école pédagogique de la Haute école spécialisée de la Suisse nord-occidentale; Institut pédagogique de l'Université de Zurich

Martina Späni, Instituts pédagogiques des Universités de Berne et de Zurich



Avant-propos

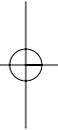
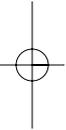
XIII

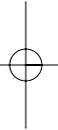
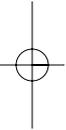
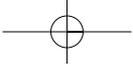
Sabine Campana, Haute école pédagogique de la Haute école spécialisée de la Suisse nord-occidentale

Danièle Périsset Bagnoud, Haute école pédagogique du Valais romand; Université de Genève, FPSE

Astrid Thomann, Université de Genève, FPSE; Ecole d'éducatrice-teur-s du jeune enfant (Genève)

Béatrice Haenggeli-Jenni, Université de Genève, FPSE





Introduction générale

Rita Hofstetter et Bernard Schneuwly

Les sciences de l'éducation possèdent aujourd'hui les principaux «emblèmes» institutionnels d'un champ disciplinaire reconnu: moult chaires universitaires relèvent du champ, de grandes associations organisent ses chercheurs, de nombreux congrès nationaux et internationaux les réunissent, une panoplie de collections et de revues nationales et internationales spécialisées diffusent leurs travaux, constituant un réseau dense de communication.¹ Et désormais toute une série de recherches focalisent leur attention sur l'analyse même de l'évolution institutionnelle et des productions intellectuelles des sciences de l'éducation, contribuant à une réflexivité critique sur le champ et à son identi-

1 Quelques faits parmi de nombreux autres suffiront à illustrer cette analyse. En 1997, l'Allemagne comprenait 900 chaires en sciences de l'éducation ce qui en fait l'une des plus grandes disciplines en sciences sociales du pays (Otto, Krüger, Merckens, Rauschenbach, Schenk, Weishaupt & Zedler, 2000). Pour l'Angleterre, le nombre de professeurs dans le domaine de l'éducation peut être estimé à 200-300 (Lawn, communication personnelle) travaillant dans 22 facultés et instituts (voir le rapport CERI/OCDE de 2002 <http://www.oecd.org/dataoecd/17/57/1837559.pdf>). Des associations scientifiques réunissant les chercheurs en sciences de l'éducation existent dans la plupart des pays européens; la *European Education Research Association* (EERA) comprend 16 parmi elles qui regroupent plus de 10000 membres. Chacune de ces associations organisent des congrès et conférence. Au niveau européen, la *European Conference on Educational Research* (ECER) de l'EERA réunit annuellement plus de 1000 congressistes; il en va de même du congrès bisannuel de l'*European Association for Research on Learning and Instruction* (EARLI). Le congrès de l'*American Education Research Association* (AERA), quant à lui, recense quelque 10000 participants chaque année.

fication et consolidation.² Tout en abordant les sciences de l'éducation comme un champ disciplinaire parmi d'autres, ces travaux montrent que les sciences de l'éducation revêtent – sans en avoir l'exclusivité – certaines caractéristiques saillantes, liées pour partie à leur objet:

- elles se déploient en interaction étroite avec leurs champs sociaux et professionnels de référence, l'éducation constituant un enjeu social des plus investis, conditionnant en retour les sciences de l'éducation; en témoignent le passage rapide de notions et concepts dans le discours public,³ la diversité et la puissance des associations de professionnels de l'action éducative, la perméabilité des frontières entre les attributions relevant des instances scientifiques, politiques, professionnelles et sociales en charge des questions éducatives;
- les phénomènes éducatifs qu'elles prennent pour objet – l'école en particulier – relèvent avant tout de systèmes et d'instances politiques et administratives solidement ancrés dans leur contexte local, mais également cantonal, régional, national et à certains niveaux international, dont les logiques interfèrent entre elles et, par réfraction, sur le champ disciplinaire;
- les contours des sciences de l'éducation, pluridisciplinaires, sont flous et mouvants, l'éducation étant aussi appréhendée et convoitée par d'autres disciplines: champ disciplinaire pluridisciplinaire, discipline indisciplinée (Hoffmann & Neumann, 1998), voire «elusive science» (Lageman, 2000) n'hésitent pas à affirmer certains.

2 Voir à titre d'exemple, pour la France: Prost (2002); pour l'Allemagne: le *Datenreport Erziehungswissenschaft* (2000); pour l'Ecosse: le rapport de Kirkwood de 2004 www.bera.ac.uk/pdfs/ri79-education-scotland.pdf; les récents rapports du CERI (Center for Educational Research and Innovation) de l'OCDE sur le Danemark, l'Angleterre, le Mexique et la Nouvelle-Zélande (www.oecd.org/document/39/0,2340,fr_2649_34859774_31236711_1_1_1_1,00.html; consulté le 10 mai 2006). Pour la Suisse, voir Hofstetter et Schneuwly (2001).

3 En attestent les débats qui défraient régulièrement les chroniques dans la plupart des pays européens sur: l'évaluation et les notes; la sélection scolaire et la structure de l'école; l'enseignement de l'orthographe et sa réforme; et très récemment, la «méthode globale» de la lecture. Dans tous ces débats, experts, scientifiques, parents, politiciens reprennent, souvent inconsciemment, des terminologies élaborées à l'origine dans le cadre disciplinaire des sciences de l'éducation.

Comment historiciser ces phénomènes? Comment aborder le processus dynamique par lequel ce champ se déploie, redéfinissant incessamment ses contours, ses objets, ses structures, dans un mouvement constant de différenciation, spécialisation, professionnalisation, institutionnalisation? Plus délicat encore: comment appréhender un champ à l'aube même de son émergence – en embrassant tout l'horizon des possibles alors existants – pour tenter de comprendre les conditions de son avènement lui donnant ses formes particulières, sans se confiner à l'unique généalogie des institutions qui de fait l'incarneront ultérieurement? A la suite d'autres historiens et sociologues des sciences, nous avons pour objet et point de vue le *processus de disciplinarisation*, pour considérer le champ disciplinaire comme construction sociale sans cesse redéfinie, dans un processus traversé de tensions et contradictions aussi bien dans son rapport aux champs sociaux et professionnels de référence qu'aux autres disciplines.

La période retenue débute dans les dernières décades du 19^e siècle, au moment où sont fondées les premières chaires tout ou partie dédiées à la pédagogie ou science(s) de l'éducation – nous reviendrons sur ces dénominations – et s'étend à toute la première moitié du 20^e siècle, pour analyser précisément comment s'institutionnalisent et se différencient peu à peu les cursus et instituts permettant une progressive spécialisation et professionnalisation de la recherche éducationnelle. La Suisse, sur laquelle nous portons notre attention ici, offre l'avantage de se situer à la confluence d'aires culturelles distinctes, constituant ainsi à elle seule un laboratoire pour tenter de cerner l'effet de traditions académiques différentes sur les premiers développements des sciences de l'éducation.

La visée de l'ouvrage est ainsi triple. Il s'agit en premier lieu de décrire factuellement *l'évolution du champ disciplinaire en Suisse* et de contribuer ce faisant à une meilleure connaissance des ressorts de son émergence et de son développement. Nous tentons également de dégager les logiques institutionnelles et cognitives sous-jacentes aux traditions académiques différentes dans lesquelles s'inscrivent les sites retenus, ce que nous désignons comme les *configurations contrastées*. Nous nous proposons aussi d'appréhender les sciences de l'éducation *comme prototype d'un processus de disciplinarisation* étroitement imbriqué au contexte social dans lequel il s'inscrit, dont il dépend et qui l'influence.

D'UNE «NÉBULEUSE RÉFORMISTE» À LA CONSTRUCTION D'UN CHAMP DISCIPLINAIRE

Un formidable engouement pour les questions éducatives traverse le 19^e siècle occidental, convaincu que l'école constitue l'une des principales scènes où se joue le devenir de la nation comme de chacun de ses membres. Cet idéal collectif favorise la généralisation de la scolarisation et l'édification d'une instruction publique organiquement et juridiquement liée à la puissance publique; les systèmes d'éducation se différencient pour répondre à des demandes diversifiées et croissantes de qualification; les praticiens se constituent en corps professionnels pour s'ériger en interlocuteurs légitimes dans la définition de leurs fonctions, statuts, qualifications; l'école focalise volontiers toutes les attentions, autant pour le potentiel qu'elle recèle que les problèmes (difficultés d'apprentissage, échecs scolaires, surmenage, ajustement des programmes sur les aptitudes individuelles et les pressions socioéconomiques, discriminations scolaires, etc.) que dévoile son développement. Ces investissements éducatifs et transformations structurelles s'accompagnent d'une demande renforcée de théorisation pédagogique pour être en mesure de résoudre ces problèmes et de garantir l'efficacité du système et des pratiques pédagogiques.

C'est une même dynamique qui favorise, à cette même époque, l'avènement de nouvelles disciplines scientifiques ayant pour objet l'homme et le social et prônant la nécessité et la possibilité d'approches empiriques pour mieux appréhender les phénomènes sociaux et répondre aux «nouvelles questions sociales»:

Les sciences sociales en sont venues à faire partie intégrante de la modernisation des sociétés occidentales aux 19^e et au début du 20^e siècle. Leur émergence s'insère dans le cadre d'une articulation dialectique entre, d'une part, les transformations sociales, politiques et économiques liées à l'avènement des sociétés libérales et à l'essor de l'industrialisation, sources de problèmes le plus souvent inédits et de questionnements nouveaux et, d'autre part, le développement des États nationaux, parlementaires, et par la suite interventionnistes confrontés à des impératifs de gestion et de réglementation. [...]. Les sciences sociales, en tant que tentative de comprendre le fonctionnement de la société, se situent au carrefour de différents espaces du monde social, dans lesquels elles trouvent à la fois des matrices théoriques et des dynamiques de promotion. Elles se rattachent ainsi aux réflexions et aux préoccupations

pations nourries par les divers milieux soucieux de porter remède à une «question sociale» devenue lancinante. [...] Ces milieux qui forment, dans leur multiplicité, une sorte de nébuleuse réformatrice, requièrent, pour leurs besoins interventionnistes, l'élaboration de données théoriques sur la société, selon le principe qui veut que la connaissance soit la condition de l'action. (Le Dinh, 1997b, pp. 5 et 8)

L'émergence des sciences sociales – les sciences de l'éducation à l'instar des autres – a donc partie liée autant avec les turbulences sociales, l'effervescence intellectuelle, les engagements positivistes que les pressions réformistes de cette fin de siècle. Elle découle ainsi des convictions et des efforts conjugués d'une multitude de groupes sociaux se déployant sur une large diversité de scènes, la «fabrication d'une nouvelle science», précisant Favre (1989, p. 8) étant bien la résultante «d'une société tout entière au travail».

En congruence avec ces considérations, nous nous proposons ici d'étudier la manière dont les phénomènes éducatifs deviennent progressivement un champ de théorisation et de recherche différencié, se distinguant peu à peu des pratiques pédagogiques tout en vibrant en phase avec les pulsations du monde social qui l'entoure. Ce champ en constitution se nourrit également des théories, connaissances et méthodes élaborées par d'autres sciences, susceptibles d'apporter elles aussi un éclairage sur les phénomènes éducatifs. Tout en s'inscrivant dans un espace où les frontières sont perméables et fluctuantes, l'émergence d'un champ centré sur les phénomènes éducatifs trouve cependant à s'institutionnaliser en revêtant graduellement certains traits caractéristiques de la «forme sociale» à travers laquelle se construisent désormais principalement les connaissances scientifiques, à savoir la forme disciplinaire.

LA FORME SOCIALE DE PRODUCTION DE CONNAISSANCES SCIENTIFIQUES

Les outils conceptuels qui nous guident dans nos analyses proviennent de l'histoire et de la sociologie des sciences (sociales).⁴ La production de

4 Pour une revue de littérature plus détaillée, le lecteur pourra se reporter à Hofstetter et Schneuwly (2002b et c). Mentionnons simplement, pour la sociologie des sciences, les présentations de Dubois (1999, 2000), Martin (2000), Heintz (1998) et, à propos de la France, de Bertholet, Martin et Collinet (2005); pour l'histoire des sciences sociales et humaines, celles de Blancaert (1999) et de Smith (1997, 1999) ainsi que de Porter et Ross (2003).

connaissances sur l'éducatif se moulant peu ou prou dans le système «science», nous définissons en premier lieu quelques traits distinctifs de ce dernier. Nous déterminons ensuite notre point de vue et, partant, l'objet de connaissance (selon le vieil adage saussurien que c'est le point de vue qui définit l'objet).

Dans nos sociétés contemporaines, la production de connaissances scientifiques se réalise à l'intérieur d'un système social spécialisé, appelé «science», lequel se différencie en une multiplicité de domaines disciplines ou champs disciplinaires⁵. Entité bifaciale, institutionnelle et cognitive à la fois (Becher, 1989; Bourdieu, 2001; Favre, 1985), un champ disciplinaire peut être caractérisé par quatre dimensions étroitement imbriquées, en constante transformation et se conditionnant l'une l'autre (outre les auteurs nommés: Schriewer, 1998; Stichweh, 1991):⁶

- *conquête d'une assise institutionnelle – professionnalisation de la recherche.* Désigné par une ou plusieurs appellations définie(s) et reconnue(s) socialement, un champ disciplinaire suppose une certaine institution-

-
- 5 Terme utilisé précisément pour évoquer les contours incertains, flottants et évolutifs d'un domaine qui tend à revêtir les formes institutionnelles d'une discipline; il permet également de faire allusion au concept de champ social tel que proposé par Bourdieu. Il existe en effet des domaines dans le système disciplinaire, caractérisés par le fait qu'ils réunissent, à l'intérieur d'une même discipline, des disciplines différentes. La médecine contient en son sein des disciplines qui lui sont propres comme la physiologie ou l'anatomie, et d'autres qui lui sont pour partie étrangères mais qui se sont vues transformées par cette intégration, comme la biologie immunologique ou la sociologie des maladies. Nous proposons d'utiliser dans de tels cas le terme de champ disciplinaire, à nos yeux particulièrement approprié pour les sciences de l'éducation au cœur de notre étude.
 - 6 Citons quelques travaux instaurant la discipline et sa construction comme point d'entrée: Stichweh, 1993; Lemoine, McLeod, Mulkay & Weingart, 1976; Matalon, 1988. Certes, certains auteurs annoncent la fin de ce mode de production qui serait remplacé par le mode 2 de production, au service plus immédiat de la société et de l'économie (Gibbons, Limoges, Nowotny, Schwartzman, Scott & Trow, 1994), organisé de manière pluridisciplinaire autour de problèmes concrets. Nous montrerons a) que les sciences de l'éducation constituent précisément déjà une forme d'organisation de ce type dès leur origine et b) que celles-ci se moulent néanmoins dans le système disciplinaire.

- nalisation, garantie par l'établissement d'institutions et d'un corps de professionnels spécialisés dans la production systématique et la transmission de nouvelles connaissances;
- *constitution de réseaux de communication*. Des supports de publications (revues, séries spécialisées d'ouvrages, littérature grise), des associations de chercheurs, représentés aux différents échelons de l'édifice académique ainsi que des manifestations scientifiques (congrès, colloques, séminaires, etc.) permettent la construction d'une communauté de chercheurs œuvrant et dialoguant autour de mêmes problématiques;
 - *production scientifique de connaissances*. L'infrastructure institutionnelle et communicationnelle relevant du champ disciplinaire permet la construction d'objets de connaissance et institue le champ comme entreprise collective de recherche produisant des connaissances s'y rapportant. Cette production de connaissances passe par l'élaboration et le renouvellement continu des concepts et modèles théoriques ainsi que des méthodologies de recueil et d'analyse de données dans le champ, conditionnant la reconnaissance sociale et scientifique de la discipline;
 - *socialisation et formation de la relève*. Un champ disciplinaire assume institutionnellement la fonction de transmettre les connaissances élaborées: il forme, initie et socialise ainsi les professionnels se référant au champ et/ou œuvrant en son sein. Cet enjeu formatif est à rattacher à celui de la capacité d'une discipline de déterminer elle-même les critères de légitimité de sa reproduction et de former sa relève.

Ces quatre dimensions sont régulées par les mécanismes que Bourdieu a décrits dans sa théorie des champs (voir 2001 pour l'utilisation explicite du concept dans le contexte des disciplines, plus particulièrement pp. 129ss). Une discipline constitue en elle-même un champ, ce qui implique, du côté des acteurs, l'acquisition d'un «habitus disciplinaire» (p. 86), à savoir des schèmes communs de perception et appréciation. Les acteurs s'y affrontent pour faire valoir leur manière de concevoir un objet ou une méthodologie, transformant ainsi sans cesse ces derniers. Un champ disciplinaire est aussi soumis à des mécanismes de régulation externe fonctionnant dans le système des disciplines où il occupe une position hiérarchique donnée. Cette position est en grande partie déterminée par son degré d'autonomie et d'hétéronomie par rapport à d'autres champs sociaux, dont les autres disciplines elles-mêmes.

La forme institutionnelle d'un champ disciplinaire est inséparablement liée à sa forme cognitive. Le découpage des domaines de connaissance, leur organisation, les points de vue qui s'y développent et s'imposent ne sont pas le reflet du réel, mais, comme le montre précisément l'histoire sociale des sciences (Blanckaert, 1999), une construction pour en connaître certains aspects à partir d'un point de vue donné. Faire l'histoire des sciences suppose donc de reconstruire théoriquement la forme cognitive que prend un champ disciplinaire à un moment donné et de tenter de cerner les conditions, enjeux et ressorts de cette construction qui est toujours le résultat provisoire de controverses, régulées par référence – qui est elle aussi régulée par des controverses concernant les méthodes qui la permettent – à des données du réel.

LE PROCESSUS DE DISCIPLINARISATION: OBJET ET POINT DE VUE DE LA RECHERCHE

Un champ disciplinaire est le résultat toujours provisoire d'un processus de spécialisation, différenciation et institutionnalisation de pratiques de recherche scientifique, historiquement et socialement situé. Les frontières disciplinaires se définissent et se transforment dans une interrelation dynamique, invitant à placer la question de l'évolution des «frontières disciplinaires» au cœur des investigations et à prendre en compte les dimensions trans-disciplinaires, particulièrement précieuses lorsqu'il s'agit d'aborder l'histoire des sciences de l'homme, des sciences de la société ou encore des sciences de l'éducation, champs nécessairement transversaux (Carroy, 2000; Le Dinh, 1997a; Loty, 2000; Hofstetter & Schneuwly, 2002a). Afin d'éviter un prédécoupage de la réalité passée en fonction de données actuelles, l'évolution des sciences sociales est observée et analysée comme un *processus de disciplinarisation* (Mucchielli, 1998, p. 9 et Blanckaert, 1993, p. 135) à travers lequel les disciplines ou les champs disciplinaires et leurs rapports sont sans cesse redéfinis. Dans le même temps où il décrit un objet, le concept de disciplinarisation définit également un point de vue qui implique:

- d'analyser l'évolution des formes institutionnelles concrètes de la discipline, de ses domaines de recherche privilégiés, propres ou partagés, de ses ressources humaines et financières, de ses réseaux de recherche et associations, de ses capacités de formation et d'auto-reproduction;

- d’observer la transformation des formes cognitives tantôt par fission, tantôt par fusion, voire par extension de domaines de recherche (Becher, 1989), soit leurs différenciations internes et externes, et l’évolution des controverses cognitives s’y rapportant dont elles constituent aussi la résultante;
- de mettre en rapport les pratiques scientifiques avec d’autres pratiques sociales, notamment socioprofessionnelles, et étudier la manière dont fonctionne et évolue cette interdépendance.

Pour capter au mieux le processus de disciplinarisation des sciences de l’éducation, on peut concevoir, sur la base des propositions de Stichweh (1987), un axe comprenant deux pôles⁷. Ces pôles sont définis d’un côté par le fait qu’une discipline se constitue et se développe en référence à un champ professionnel et/ou social lui préexistant (disciplinarisation secondaire; exemples: sciences médicales: Barras, 2002; sciences politiques: Gottraux, Schorderet & Voutaz, 2000), de l’autre, par le fait que les professions de référence se déploient à partir de la discipline (professionnalisation secondaire; exemples: psychologie: Ben David & Collins, 1966; Parot, 1994; Ash & Geuter, 1985; sociologie: Mucchielli, 1998). Dans le premier cas, on constate une définition des problématiques et questions scientifiques plutôt en référence à des questions sociales et des savoirs professionnels structurant le champ; l’émergence et le développement du champ disciplinaire, dus en partie à l’évolution même de la profession et du champ social, transforment ces derniers par le fait qu’une partie de ce qui leur appartenait en propre s’extériorise et entre en interaction avec eux. Dans le second cas, inversement, les problématiques et questions sont définies plutôt à partir d’un noyau de concepts et de méthodes, éventuellement applicables à des champs sociaux et professionnels divers; les professions sont l’émanation de l’intervention des disciplines dans divers champs sociaux que ces dernières contribuent ainsi à transformer et à restructurer.

7 Nous reformulons donc la typologie de Stichweh. Ce dernier distingue clairement – intrinsèquement? – les champs selon qu’ils suivent un processus de disciplinarisation secondaire ou de professionnalisation secondaire. Nous la repreneons, pour notre part, en la conceptualisant comme un axe comprenant deux pôles pour pouvoir tenir compte de la dynamique du mouvement de disciplinarisation, dont le rapport aux champs sociaux et professionnels de référence change constamment en fonction des contextes historiques et culturels.

Le positionnement sur l'axe ainsi esquissé a des répercussions importantes sur les mécanismes de développement des domaines de recherche et de théorisation. Pour le dire sous forme d'une tendance générale: une disciplinarisation à dominante secondaire engendre en général une plus grande hétéronomie du champ qui se constitue plutôt comme pluridisciplinaire et en forte interaction avec des champs sociaux et professionnels. Les sciences de l'éducation en constituent un exemple prototypique.

DES TRADITIONS ACADÉMIQUES CONTRASTÉES

Les sciences sociales émergent comme disciplines académiques en même temps que se construisent les Etats-Nations, conviées à contribuer à cette construction dans une imbrication complexe où ces sciences trouvent dans le social et le politique même les fondements de leur première légitimation; c'est le cas à l'évidence des sciences de l'éducation, institutionnalisées à l'heure où se généralise la scolarisation et s'édifie l'Etat enseignant. Parallèlement, les sciences sociales s'inscrivent progressivement dans une dynamique d'universalité qui tend à dépasser les structures organisationnelles étatiques et nationales et à s'inscrire dans un débat international⁸ (Charle, Schriewer & Wagner, 2004). A l'instar d'autres, ces disciplines se développent ainsi dans une dialectique entre déterminations nationales et internationales qui peuvent se manifester dans des «cultures disciplinaires» comme la biologie (Harwood, 2004, qui évoque des cultures académiques basées dans des institutions distinctes) ou les mathématiques (Dhombres, 2004). D'autres études mettent en évidence plus généralement des «cultures académiques contrastées», notamment françaises et allemandes (Charle, 1995, 1996; Ringer, 1992). Questionnant la dominance de l'unité «nation», présumée comme donnée relativement homogène dans la plupart des études comparatives concernant les cultures académiques, Kaelble (2003) rend pour sa part attentif à l'immanquable hybridation culturelle au sein de tout processus de transfert, que les études empiriques se rapportant à ces transferts mettent précisément en lumière.

Les sciences de l'éducation, quant à elles,⁹ font l'objet de plusieurs analyses comparatives, prenant souvent pour base, au moins implicite,

8 Qui peut aussi constituer un projet politique contre le nationalisme.

9 Concernant l'émergence des sciences de l'éducation, mentionnons les ouvrages collectifs réunissant des contributions provenant de plusieurs pays

l'unité «nation», mais faisant aussi référence plus généralement à des traditions académiques. Considérant la discipline comme «réseau de communication» entre chercheurs, Schriewer et Keiner (1993; voir aussi Keiner, 1999 et Keiner & Schriewer, 2000) analysent les formes de cette communication depuis 1945, en focalisant le regard sur le rôle joué par les revues spécialisées, les encyclopédies de référence ou encore les manuels d'enseignement. Ils mettent en évidence des «styles nationaux de pensée». Le style allemand se caractérise par une grande unité disciplinaire qui se marque par un corps de références stables et ancrées dans la discipline même. Le style français, tout en étant également inscrit dans une tradition européenne disciplinaire, se distingue par un référentiel pluridisciplinaire et un espace large de référenciation au détriment d'un corpus propre et stable. Le style américain finalement fait équitablement place à des auteurs du champ de l'éducation et d'autres champs, et se structure fortement en fonction de demandes d'ordre politique et professionnel. L'analyse des publications allemandes et américaines qui se citent mutuellement (Drewek, 2003) montre une lutte allemande contre la scientificisation et académisation de la pédagogie selon le modèle américain psychologico-empirique, bien que ce modèle soit issu à l'origine d'approches allemandes. Dans un espace moins contrasté, mais assurément tout aussi intéressant, Nóvoa, Carvalho, Correia, Madeira et do O (2002) décrivent la pensée pédagogique lusophone comme une communauté imaginaire fonctionnant comme un lieu de différenciation par rapport à des influences coloniales, voire des tendances homogénéisatrices mondiales. Le concept de d'hybridation – particulièrement éclairant – est utilisé pour comprendre cette communauté et notamment comment différentes pratiques se superposent et s'influencent, s'amalgament et se dissocient à la fois.

A la confluence d'aires culturelles distinctes, la Suisse se caractérise par sa construction confédérale, articulant une structure nationale sur des structures cantonales, une double logique particulièrement prégnante s'agissant des questions éducatives, longtemps essentiellement du ressort des cantons. Saisissant cette situation particulière, l'ouvrage vise à analyser la manière dont interagissent les dynamiques locales,

et régions: Drewek & Lüth, 1998; *European Educational Research Journal*, 2002; Hofstetter & Schneuwly, 2002a, 2006; Horn, Németh, Pukánszky & Tenorth, 2001; Zedler & König, 1989.

régionales, nationales et internationales. En phase avec les systèmes scolaires cantonaux, les sciences de l'éducation relèvent-elles aussi d'aires culturelles (germanophones et francophones notamment¹⁰) contrastées? L'ouvrage s'attache ainsi à analyser les effets de transferts de cultures de référence sur la constitution du champ disciplinaire dans les sites où émergent les sciences de l'éducation, éprouvant l'hypothèse de configurations contrastées en fonction de traditions académiques différentes. Parallèlement, l'ouvrage s'efforce de repérer d'éventuelles forces unificatrices, moyennant des réseaux, publications ou associations d'envergure régionale, intercantonale ou nationale, et d'observer l'inscription du champ dans les réseaux internationaux, cette inscription pouvant d'ailleurs se réaliser de manière différente suivant les configurations, contribuant ce faisant à les définir.

LES SCIENCES DE L'ÉDUCATION: OBSERVATOIRE PRIVILÉGIÉ D'UNE APPROCHE SOCIALE DES SCIENCES SOCIALES

Champ disciplinaire parmi d'autres, les sciences de l'éducation se développent elles aussi par fission, fusion et extension, en interaction avec d'autres disciplines et domaines sociaux; elles exhibent toutefois avec une acuité particulière des caractéristiques que l'on retrouve dans d'autres champs disciplinaires. Ces caractéristiques les conditionnent dans le double sens du terme, puisqu'elles déterminent leur émergence et orientent leur évolution aussi bien institutionnelle que cognitive.

Un champ disciplinaire professionnalisant impliquant une imbrication étroite entre profession et discipline. Les sciences de l'éducation émergent alors que des professions éducatives existent préalablement, professions qui ont élaboré des savoirs sur la base desquels s'édifie, dans une seconde étape, le champ disciplinaire.¹¹ Conçues comme professionnalisantes, elles se déploient en lien étroit avec ces professions éducatives – enseignantes surtout – et les instances administrativo-politiques des-

10 Les sciences de l'éducation ne bénéficient d'aucune inscription institutionnelle dans la région de Suisse italienne durant les décennies prises en considération ici.

11 Voir par exemple Apel, Horn, Lundgreen et Sandfuchs (1999); Bertolini, Ghisla et Monighetti (2000); Criblez (2002); Criblez et Hofstetter (coll. Péri-set Bagnoud) (2000); Lang (1999); Nóvoa (1987, 1998).

quelles celles-ci dépendent. L'évolution des professions éducatives marque celle du champ. En témoigne notamment le fait que la profonde différence (de culture, de formation, d'aspiration, de statut) entre enseignants primaires et secondaires, qui correspond à des structures foncièrement inégalitaires du système scolaire, se reflète dans l'évolution du champ disciplinaire ainsi investi de fonctions et d'attentes partiellement contradictoires (Drewek, 2002). Et il n'est pas impossible de penser que l'une des raisons du développement inégal, voire «retardé» (Tenorth, 1989), du champ, réside dans la tension entre tendances descriptives et explicatives *versus* aspirations normatives, pressions praxéologiques qu'introduit le champ professionnel de référence. D'autres disciplines ont assurément aussi une vocation professionnalisante, à l'exemple du droit et de la médecine, mais leurs professions de référence, contrairement à celles relevant du champ éducatif, quêtent précisément leur légitimité à travers leurs disciplines de référence, dans une interrelation dialectique renforçant l'une l'autre, tout en préservant leur autonomie. Ceci est loin d'être le cas pour les sciences de l'éducation, dont les professions de référence, même lorsqu'elles relèvent de l'enseignement, se distinguent par une ambivalence marquée à l'encontre des savoirs émanant de «leur» champ disciplinaire (Tardif, Lessard & Lahaye, 1991).

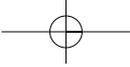
Déterminations locales et internationales. Edifié dans le prolongement de la mise en place de l'Etat enseignant et pour répondre aux besoins de celui-ci, le champ disciplinaire est étroitement déterminé par son inscription sociale et politique, souvent locale; les ressources sont couramment liées à des demandes d'intervention et de réponses à des besoins locaux et sont pour l'essentiel octroyées par les pouvoirs publics responsables de systèmes éducatifs, conditionnant ainsi non seulement l'évolution institutionnelle mais aussi cognitive du champ. L'inscription locale est d'autant plus importante que des structures communicatives et des rapports de force avec le champ social de référence se développent pour ainsi dire perpendiculairement à des canaux de communication disciplinaires, influençant directement l'évolution locale du champ (Prondczensky, 1999); et que les timides tentatives de mise sur pied de réseaux internationaux ne sont guère couronnées de succès, réseaux qui pourraient pourtant donner une visée plus universelle au travail de recherche inhérent à toute approche scientifique. C'est la puissance de cette détermination qui semble distinguer les sciences de l'éducation, davantage que le phénomène lui-même, l'imbrication avec le social – et ses inscriptions contextualisées – caractérisant également à l'évidence

d'autres sciences sociales, nées précisément pour résoudre ce que l'on appelle communément la question sociale (Wagner & Wittrock, 1991; Le Dinh, 1997b; Gottraux, Schorderet & Voutat, 2000).

Champ disciplinaire pluridisciplinaire. Les sciences de l'éducation se développent d'emblée comme pluridisciplinaires, même si à certaines époques et dans certaines régions elles paraissent dominées par un paradigme unique. Diverses analyses historiques¹² montrent en effet que s'y rencontrent, voire s'y confrontent, la philosophie, la pédagogie (qui est, selon la période historique, à la fois tout ou partie du champ), la psychologie, mais aussi la sociologie, l'anthropologie, la linguistique, la médecine et d'autres disciplines encore. Dans cet ensemble mouvant se profilent des disciplines ou domaines spécifiques qui incarnent plus que d'autres le champ: pédagogie philosophique, psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale, processus d'enseignement/apprentissage et organisation des systèmes éducatifs, et d'autres encore. C'est ici que le terme de «champ» prend un autre sens encore: un tout structuré de forces avec des centres d'attraction, voire de répulsion. La forme cognitive apparaît ainsi comme résultant de l'interaction de disciplines et domaines multiples, toujours renouvelés. Si une telle hybridité est propre à tout champ en constitution, offrant même, souligne Favre (1989, p. 9), le «plus sûr signe de l'émergence d'une discipline» et que la pluridisciplinarité caractérise et peut même être revendiquée par d'autres champs disciplinaires (notamment les sciences politiques, les sciences médicales), on peut supposer qu'elle imprègne particulièrement les sciences de l'éducation, dont l'objet est convoité par d'autres champs disciplinaires qui ne les reconnaissent de surcroît pas nécessairement comme des interlocutrices académiques légitimes.

Tout se passe comme si les sciences de l'éducation étaient tendanciellement confondues avec leur objet, l'éducation, dont les caractéristiques sont «naturellement» reportées sur le champ disciplinaire lui-même, parfois même par leurs propres représentants. Elles sont ainsi peut-être uniques dans le degré d'hétéronomie présenté notamment du point de vue de la dépendance aux champs socioprofessionnels et disciplinaires de référence. Elles constituent pour cette raison même un «observatoire» privilégié pour l'histoire *sociale* des sciences sociales dont les récentes avancées et les thèses qui en découlent (histoire contextualisante et his-

12 Citons parmi de nombreux autres Depaepe (1993), Gautherin (2002), Goodchild (2006), Horn (2003) et Németh (2001).



toricisante des sciences, inscriptions sociales ou mondaines, caractère fluctuant des frontières disciplinaires, etc.) s'appliquent parfaitement à l'évolution de ce champ disciplinaire qui en exhibe avec une intensité éclairante certaines manifestations.

Nous leur prêterons ce faisant particulièrement attention dans notre ouvrage, en les abordant sous la forme dialectique de tensions: tension entre ajustement sur les demandes sociales et surtout professionnalisantes liées aux terrains éducatifs d'une part et quête d'une reconnaissance scientifique, impliquant une suspension momentanée de la dimension praxéologique d'autre part; tension entre implication locale et visée universelle; tension entre le mouvement d'«autonomisation» des disciplines de référence et le déploiement pluridisciplinaire des sciences de l'éducation.

ENJEUX MÉTHODOLOGIQUES

Comment appréhender la problématique ainsi esquissée? Quelle est l'unité d'analyse de l'investigation? Quels sites et institutions retenir? Quelles dimensions du champ disciplinaire et données archivistiques analyser? Quelles approches privilégier pour les étudier et en écrire l'histoire?

L'UNITÉ D'ANALYSE:

LE «CHAMP DISCIPLINAIRE» SCIENCES DE L'ÉDUCATION

En accord avec nos choix épistémologiques et théoriques, nous nous sommes donnés comme unité d'analyse le «champ disciplinaire» sciences de l'éducation. Il s'agit d'un champ comprenant les disciplines et domaines qui, à un moment ou à un autre de l'histoire, et selon les sites et les aires culturelles, s'instaurent ou sont instaurées comme références scientifiques par rapport à un champ social et professionnel, en l'occurrence l'éducation. Cette unité d'analyse a une double signification: par rapport à l'«éducatif», ceci tient compte du fait qu'il existe un ensemble de disciplines potentiellement disponibles, dans des constellations sans cesse variables, pour s'instituer en (co-)référence; par rapport au champ disciplinaire lui-même, ceci signifie que les rapports entre les disciplines et domaines eux-mêmes sont en constante évolution, fluctuant en fonction de la légitimité de chacun, des problématiques

définies, des attributions assumées elles aussi inlassablement négociées, redéfinies, reconstruites. Ce champ est néanmoins disciplinaire, c'est-à-dire qu'il s'inscrit dans des formes institutionnelles du système disciplinaire et développe des formes cognitives qui, quoique fortement hétérogènes, attestent certains modèles reconnaissables.

L'unité d'analyse ainsi définie contient en elle-même les ingrédients essentiels repérés ci-dessus: elle est pluridisciplinaire, comporte des frontières mouvantes et changeantes, et se trouve en articulation étroite avec un champ social et surtout professionnel par rapport auquel elle fonctionne comme référence tout en étant bien sûr insérée dans le système disciplinaire.

Ce que nous désignons dans le présent ouvrage par «sciences de l'éducation» est appelé différemment suivant les contextes culturels, géographiques et historiques, appellations qui sont aussi l'expression des réalités sociales dont elles sont issues: *pédagogie*, *science de l'éducation*, *sciences de l'éducation*, *sciences pédagogiques*, *recherche éducationnelle* pour le français, *Pädagogik* et *Erziehungswissenschaft* pour l'allemand, avec les nombreux équivalents dans d'autres langues.¹³ En français, et dans le contexte historique, linguistique et culturel étudié, les trois premières sont les plus usuelles. Ceci nous amène à les évoquer dans cet ouvrage sous la dénomination *pédagogie/science(s) de l'éducation*. Pour ne pas alourdir le texte, nous privilégierons l'appellation aujourd'hui classique en francophonie, *sciences de l'éducation*, comme un générique pour désigner le champ disciplinaire comme entité et unité d'analyse, tout en évoquant, en les problématisant, les autres dénominations employées par les contemporains de cette histoire, suivant les contextes étudiés.

DES SITES ET INSTITUTIONS SIGNIFICATIVES TRIPLEMENT CONTEXTUALISÉS

En ce qu'elle s'intéresse aux conditions et pratiques effectives de productions scientifiques et à l'évolution des formes institutionnelles et cognitives d'un champ, l'étude du processus de disciplinarisation que nous menons suppose des investigations empiriques et contextualisées.

13 L'anglais recourt à *education*, *educational research*, *educational science/educational scienceS* et bien sûr *pedagogy*; l'espagnol utilise *pedagogía* et *investigación educativa*; le néerlandais a à disposition *onderwijswetenschappen*, *pedagogiek*, *pedagogische wetenschappen*, *onderwijskunde*.

Nous avons retenu tous les sites où s'institutionnalisent d'une manière ou d'une autre les sciences de l'éducation durant la période étudiée. Il s'agit de Bâle, Berne, Fribourg, Genève, Lausanne et Zurich, six sites universitaires qui développent une activité significative dans le champ disciplinaire à travers des institutions de recherche et de formation; ce ne sont pas exclusivement les institutions académiques qui sont retenues ni les entités «cantons», raisons pour lesquelles nous recourons au terme de site, pour englober tout ce qui, dans ces entités, relève du champ disciplinaire ou le conditionne. Placés ici en quelque sorte sur le même registre, ces six sites ne revêtent en réalité pas la même importance du point de vue de notre problématique: d'aucuns conquièrent péniblement une chaire – parfois même provisoirement ou partiellement – dédiée à la pédagogie, alors que d'autres voient se multiplier, durant ces décennies, postes, instituts, filières relevant des sciences de l'éducation. Ils n'en sont pas moins autant significatifs les uns que les autres pour comprendre les ressorts de l'émergence du champ disciplinaire. Trois institutions ont également retenu notre attention, moins par l'importance que par la particularité qu'y prennent les sciences de l'éducation: l'Université de Neuchâtel, la *Handelshochschule* de Saint-Gall et l'Ecole polytechnique de Zurich (également évoquée dans la monographie de Zurich, lorsqu'elle conditionne ce site-là). Ces sites et institutions sont triplement contextualisés:

- ils sont abordés en prenant en compte l'ensemble des institutions de référence dans lesquelles se déploient les sciences de l'éducation (l'univers scientifique dans la multiplicité de ses inscriptions, académiques ou non, les autres facultés, disciplines et domaines concernés, les réseaux de communication et cursus d'études);
- chaque site ou institution est étudié en regard des autres, en fonction des paramètres précis de contraste ou d'appartenance à des entités culturelles ou nationales communes, y compris, dans la mesure du possible, par la prise en compte du champ disciplinaire comme entité au niveau intercantonal, national et international;
- le contexte social, culturel, politique, économique dans lequel s'opère le processus de disciplinarisation de chaque site ou institution est minutieusement analysé pour cerner la manière dont il influence le processus ou est transformé par celui-ci.

En prenant en compte tous les sites et institutions significatifs pour l'histoire du champ disciplinaire durant cette période en Suisse, nous proposons une première étude d'envergure nationale sur l'histoire du processus de disciplinarisation des sciences de l'éducation, susceptible également d'apporter une contribution à l'histoire des institutions formatives et des universités helvétiques et à l'histoire plus générale des sciences sociales et de la communauté scientifique en Suisse, encore insuffisamment connues.¹⁴

DIMENSIONS RETENUES

Sur quelles dimensions du champ disciplinaire de référence effectuer la recherche archivistique? En cohérence avec notre point de vue et définition d'un champ disciplinaire, nous avons privilégié l'étude des institutions relevant des sciences de l'éducation et qui favorisent la professionnalisation de la recherche, la mise en place de réseaux de communication, la production scientifique de connaissances. Plus concrètement, nous avons focalisé notre regard sur les institutions dans lesquelles et à travers lesquelles se réalise le processus de disciplinarisation: chaires, séminaires¹⁵, instituts, facultés, laboratoires; des institutions connexes, à

14 L'analyse globale des sciences en Suisse ne semble pas avoir donné lieu à un travail plus récent que celui de Luck (1964). Pour les sciences sociales, Le Dinh (1997) édite un recueil de textes retraçant la naissance des sciences sociales en Suisse, en particulier de la sociologie, des sciences morales, politiques, économiques et de l'éducation. Pour la sociologie, évoquons l'ouvrage approfondi de Zürcher (1995) qui propose un état des lieux systématique des différentes universités. Pour la psychologie, l'ouvrage de Rügsegger (1986), bien que centré sur l'exemple de Zurich, fournit des données sur l'évolution de la discipline en Suisse. Gottraux, Schorderet et Voutat (2000) retracent l'histoire de la science politique en Suisse à partir d'une approche théorique et méthodologique analogue à la nôtre. Joye (2002) porte son attention sur les sciences humaines, retraçant à la fois l'évolution des prises de position de celles-ci à l'encontre des pressions socio-économiques dominantes durant la phase d'émergence d'une politique financière fédérale et leur institutionnalisation en une Société suisse des sciences morales (1946). Plus généralement, Fleury et Joye (2002) décrivent la naissance du Fonds national de recherche scientifique qui commence à jouer un rôle à la fin de la période considérée ici.

15 Le terme de «séminaire» (leçon académique) ne recouvre pas la même réalité institutionnelle que celui d'«institut» (établissement de recherche et d'ensei-

l'exemple des institutions dédiées aux formations professionnelles, ont été prises en compte dès lors (et exclusivement) où leur évolution influence celle du champ disciplinaire. Quelles sont les conditions de leur émergence et déploiement? Comment et par qui sont-elles définies? Comment les différentes instances – en premier lieu l'Université, l'Etat et l'administration scolaire, les professions éducatives – interagissent-elles? A l'intérieur de ces institutions, des acteurs déploient leur activité, acteurs aux inscriptions, statuts et fonctions multiples: chercheurs professionnels ou occasionnels, enseignants, pédagogues, étudiants, administrateurs, etc. Qui sont ces acteurs, quelles sont leurs inscriptions sociales, disciplinaires? Quels discours tiennent-ils sur eux-mêmes et sur le champ? Quels sont leurs actions communes et leurs conflits, leurs alliances et leurs luttes, leurs idéaux et leurs ambitions? Parmi leurs multiples activités, l'élaboration et la transmission des connaissances apparaissent comme centrales, donnant accès à la forme cognitive du champ. Nous poursuivons ainsi notre enquête par l'analyse de cette activité, saisie elle aussi dans son évolution. Dans quels réseaux professionnels, scientifiques, sociaux, voire politiques s'inscrivent et s'investissent les principaux représentants des sciences de l'éducation? De quelle nature sont leurs échanges et sur quoi portent-ils? Quels sont leurs objets d'investigation et méthodes privilégiés? Comment en assurent-ils la diffusion et transmission? Quels supports éditoriaux privilégient-ils pour ce faire? Quels enseignements dispensent-ils et dans quels cursus s'inscrivent ceux-ci? Quelles sont les visées des formations dispensées et comment les enjeux de professionnalisation – des métiers éducatifs et de la recherche – sont-ils assumés? Autant de questions qui ont guidé nos investigations, orientant le choix des archives dépouillées et des séries constituées (voir, en fin de volume, les séries systématiquement constituées, en fonction de notre grille de lecture référant aux quatre dimensions définitoires d'un champ disciplinaire) et la manière de les analyser.¹⁶

gnement) en français; ce n'est pas le cas pour le terme allemand *Seminar* qui admet les deux acceptions. Nous analysons évidemment les deux types de «*Seminar*» en spécifiant, le cas échéant, duquel il s'agit.

- 16 Nous avons autant que possible procédé à une mise en perspective sérielle des documents, pour être en mesure de faciliter le repérage des permanences et changements au sein d'un même site ou d'une même institution, tout comme les analogies et distinctions entre les sites et institutions; en ce sens, notre approche est d'emblée toujours nécessairement comparative, le

ÉTUDES DE CAS – CONFIGURATIONS CONTRASTÉES –
ANALYSES TRANSVERSALES

Pour l'analyse des données, nous avons privilégié plusieurs démarches complémentaires, couplant études de cas, approches comparatives et analyses transversales thématiques.

Dans un premier temps, en effet, nous nous sommes attachés à observer, décrire et analyser comment le processus de disciplinarisation s'opère dans chacun des sites et chacune des institutions retenus, en diversifiant les sources compulsées, comme les niveaux d'analyse, les angles d'approche et les champs de connaissances pour prendre en compte au mieux la «structure feuilletée du social» dans toute son épaisseur historique (Revel, 1996, p. 13).¹⁷ Ces études de cas nous ont permis de rédiger des monographies¹⁸ qui, tout en s'inscrivant dans un même projet comparatif, privilégiant un même questionnaire et un même point de vue, prennent aussi en compte dans leur forme et leur contenu, la logique propre de chaque site et institution retenus. Autrement dit, chaque monographie focalise son attention sur le même type d'institutions, d'acteurs, d'événements, qu'elle met en scène de façon différente, suivant un rythme et une construction qui peuvent lui être spécifiques.

Nous avons alors tenté de mettre en perspective les sites et institutions les uns par rapport aux autres, pour être à même de produire une nouvelle intelligibilité d'un cas par-delà ses inscriptions locales et mettre en évidence des «configurations», à savoir un ensemble de formes institutionnelles et cognitives, agencées selon une disposition particulière

«spécifique» d'après Veyne (1971, p. 73) y étant entendu à la fois comme le «général» et le «particulier».

17 L'étude sur Iéna de Pronczynsky (1999), déjà très intéressante en elle-même, est aussi éclairante en ce qu'elle interroge les synthèses généralisantes négligeant cette étape empirique contextualisée. Citons également à ce propos le plaidoyer de Revel (1996, p. 12): «prendre au sérieux une poussière d'informations et [...] chercher à comprendre comment ce détail individuel, ces bribes d'expériences, donnent à accès à des logiques sociales et symboliques qui sont celles du groupe, voire celles d'ensembles beaucoup plus larges».

18 Nous utilisons le terme «monographie» dans le sens proposé par Monceau et Savoye (2001): «focalisée sur une réalité humaine ou sociale circonscrite étudiée à petite échelle, cette méthode se concrétise par des enquêtes effectuées *in situ* et une formalisation des résultats de la recherche en vue de recherches comparées» (p. 3).

dans un tissu de relations et d'interdépendances, irréductibles à des singularités individuelles ou à des déterminismes macro-sociaux.¹⁹

Sur la base de ces données et connaissances, nous avons alors procédé à des analyses transversales, focalisées sur des problématiques au cœur des premiers développements des sciences de l'éducation. Le choix de ces problématiques s'est effectué en cohérence avec notre cadrage théorique, les caractéristiques du champ disciplinaire dans le contexte historique, géographique et culturel retenu et les connaissances élaborées par d'autres historiens des sciences de l'éducation dans d'autres contextes. Aussi avons-nous surtout focalisé l'attention sur les imbrications du champ disciplinaires avec les champs professionnels et disciplinaires de référence et tenté de cerner l'activité intellectuelle et formative dans toute sa complexité, ne prédéfinissant pas celle-ci en fonction de ce qui rétrospectivement est supposé relever du champ mais bien en fonction des productions et activités effectives, étonnantes par leur diversité et étendue, des protagonistes de cette histoire.

19 Evoquons en marge les enjeux de la comparaison en histoire et en sciences sociales. Schriewer (2003) propose une typologie des démarches constituée de trois axes dont l'un, particulièrement significatif pour nous, se déploie entre deux pôles: d'un côté, les approches visant la généralisation et orientées vers des variables, de l'autre des approches individualisantes et centrées sur des cas. Pour ces dernières, Mahoney et Rueschemeyer (2003; voir aussi Kaelble, 1999) expliquent qu'elles nécessitent la prise en compte de processus situés dans le temps, l'analyse explicite des séquences historiques et l'interaction de temporalités différentes de phénomènes semblables; et elles recourent encore à la comparaison systématique et contextualisée de cas similaires ou contrastés. En utilisant un nombre relativement petit de cas, les chercheurs dans ce domaine, maîtrisant parfaitement ces cas, «move back and forth between theory and history in many iterations of analysis as they formulate new concepts, discover novel explanations, and refine pre-existing theoretical expectations in light of detailed case evidence» (p. 13). Epistémologiquement, selon Mahoney et Rueschemeyer, l'analyse comparative historique vise à terme une analyse causale, permettant l'identification et l'explication de configurations ainsi que des phénomènes qu'elles produisent.

DU FEUILLETÉ LOCAL À LA STRUCTURE GLOBALE

Le parcours que nous proposons au lecteur de ce livre pour mieux connaître la manière dont se déploient les sciences de l'éducation en Suisse est organisé en deux étapes. La première offre l'occasion de se familiariser avec ce champ à travers l'histoire de ses institutions et acteurs d'abord dans leur contexte local respectif puis dans leur contexte national, afin de cerner les différentes traditions académiques à la confluence desquelles le champ se développe en Suisse. La deuxième invite à des lectures thématiques transversales, qui permettent d'inscrire le champ dans son rapport à d'autres champs sociaux et de découvrir ses formes et contenus.

DES TRADITIONS ACADÉMIQUES LOCALES À LA CROISÉE DE CONFIGURATIONS INTERNATIONALES

Chaque monographie peut être lue de façon indépendante l'une de l'autre, offrant à voir comment le processus de disciplinarisation des sciences de l'éducation se réalise concrètement dans chaque site, quelles sont les institutions qui les abritent, comment y œuvrent ses principaux protagonistes, quelles sont les forces agissantes qui permettent ou retiennent leur développement. Si dans ses grandes lignes, un même processus s'y déroule, la diversité de ses logiques et formes frappe aussi d'emblée.

Du côté Suisse alémanique d'abord, *Zurich* se présente comme un lieu où le champ émerge précocement, sous l'égide de la philosophie dont la prééminence perdurera par-delà les décennies. Il s'inscrit dans une constellation d'institutions spécialisées, construites au fur et à mesure que se manifestent des besoins, qui prennent en charge des fonctions de formation, de réflexion et de recherche, offrant l'image d'un champ foisonnant, multicentré, pluridisciplinaire, difficile à cerner comme entité. Tout autre se présente la situation à *Berne*, même si la pédagogie philosophique y domine aussi. Le champ se focalise essentiellement sur la formation des enseignants, enjeu d'inlassables négociations entre les acteurs et instances universitaires, professionnels et administratifs, questionnant en retour la définition du champ, l'étendue et de la forme de ses fonctions formatives. *Bâle* développe assez rapidement, au-delà d'une chaire, une structure spécialisée dans le champ, au sein de l'université, sous le contrôle ici aussi de la philosophie; mais cette structure est ensuite extériorisée, ce qui a pour effet que le champ lui-même

disparaît pour une longue période. Situé géographiquement à la frontière entre Suisse alémanique et Suisse romande, *Fribourg* voit s'instaurer une chaire d'emblée autonome en pédagogie, investie par les instances catholiques, favorisant son institutionnalisation durable; elle rayonne de fait d'abord essentiellement dans le monde catholique francophone. Un projet d'Institut y est esquissé, qui mettra des décennies à se concrétiser, n'aboutissant de fait réellement que dans les années 30. Il assume alors des fonctions diversifiées, orientées désormais vers les aires germanophones et francophones à la fois. Du côté de la Suisse romande, *Lausanne*, en interaction étroite avec l'administration, crée également une chaire autonome, puis une section des sciences pédagogiques. Cet élan initial s'effiloche cependant au cours du temps, menaçant constamment l'existence même du champ comme institution académique. *Genève* finalement se distingue de tous les autres par la présence d'un institut dédié aux sciences de l'éducation où convergent une multiplicité d'acteurs offrant d'emblée un potentiel qui, grâce à des synergies avec la profession et l'administration, et un contexte local particulièrement favorable, permettra un développement inégalé du champ, également sur la scène internationale. Les brèves incursions dans l'*Université de Neuchâtel*, la *Handelshochschule de Saint-Gall* et l'*Ecole polytechnique de Zurich* permettent de mieux saisir, par la place marginale même que le champ y occupe, les facteurs favorisant ou freinant son développement.

A dominante narrative et descriptive, ces monographies retracent ainsi site par site l'institutionnalisation du champ disciplinaire des sciences de l'éducation. Elles constituent le matériau de base d'une analyse comparative qui cherche à dégager et si possible rendre raison des convergences et divergences entre les sites. Tout en montrant effectivement l'influence d'aires culturelles – principalement germanophone et francophone – dans lesquelles se situent chacun des sites, cette analyse comparative met en évidence d'autres facteurs et d'autres lignes de démarcation, qui évoluent suivant le contexte social, culturel et temporel. Elle aboutit à la description de *configurations*, fonctionnant comme typologie, à valeur heuristique, qui n'épuise pas les caractéristiques tout en nuance de chacun des sites.

Cette mise en perspective des sites constitue la charnière du livre: elle permet de lire et de comprendre autrement chacune des monographies des sites et elle sert aussi de soubassement aux études transversales, permettant des analyses explicatives d'un certain nombre de phénomènes observés.

ENJEUX PROFESSIONNELS, SOCIAUX, COGNITIFS

Après avoir pris connaissance du champ, site par site, et les uns en regard des autres, le lecteur peut maintenant l'appréhender transversalement dans ses *rappports avec divers autres champs sociaux* et dans sa *structure communicative et cognitive interne*. C'est ce que proposent les sept études thématiques de la seconde partie de l'ouvrage.

L'histoire des sciences de l'éducation conduit inmanquablement à celle des *formations à l'enseignement*, l'une l'autre se conditionnant mutuellement. Focalisé sur le rapport «profession-discipline», le chapitre qui inaugure cette partie s'intéresse à la manière dont cette interrelation s'opère et les enjeux de pouvoirs et de savoirs s'y rapportant, en contrastant les formations des enseignants primaires des enseignants secondaires, dont les divisions internes visiblement se repercutent sur le champ et déterminent son évolution. Celle-ci revêt des formes différentes suivant les contextes culturels et historiques, même si partout d'analogues contradictions mettent aux prises administrations scolaires, disciplines et instances académiques, associations professionnelles, toutes désireuses à des titres divers d'être reconnues comme légitimées à définir les contenus et formes desdites formations (chapitre 9).

La question de l'éducation idoine d'enfants dits «arriérés» ainsi que celle de la formation des éducateurs et enseignants qui en ont la charge renvoie à celle des savoirs disponibles et à construire pour répondre avec pertinence à ce problème, à la fois social, pédagogique, psychologique, médical. L'émergence du domaine *pédagogie curative et enseignement spécialisé* peut être décrite comme une forme de constitution mutuelle où la profession se développe d'emblée en rapport avec des conceptions provenant du champ disciplinaire et où celui-ci profite pour son développement de son articulation avec le champ social naissant. Mais, tandis que dans certains sites la pédagogie curative s'autonomise comme domaine, ailleurs émergent des structures intégrant une perspective pluridisciplinaire (chapitre 10).

L'orientation professionnelle se développe comme pratique professionnelle pour assurer la transition entre monde de l'éducation et monde du travail. Elle mobilise nombre de protagonistes des sciences de l'éducation intéressés par la question de la définition des aptitudes et de l'orientation professionnelle puis scolaire, et s'investissant pour contribuer à la formation des orienteurs. Cet intérêt porte aussi sur la psychologie

appliquée à la rationalisation du travail, questionnant l'organisation du travail et la sélection du personnel. Se situant en marge des sciences de l'éducation, l'orientation professionnelle se développe selon deux modèles fortement contrastés: l'un où elle suit pour l'essentiel la propre logique de champ social; l'autre où l'hypothèse d'une professionnalisation secondaire d'orienteur professionnel est tentée à partir des sciences de l'éducation, sans grand succès au demeurant (chapitre 11).

L'étude qui suit change de registre et aborde le rapport intriqué entre recherche scientifique et *réforme scolaire*, nombre de pédagogues s'attachant à renouveler l'approche des phénomènes éducatifs pour améliorer les pratiques et les systèmes éducatifs. Les approches empiriques – sur lesquelles le chapitre se focalise – sont conçues comme le moyen à la fois de constituer la pédagogie comme une science, au même titre que d'autres, et d'ajuster les offres scolaires et les méthodes pédagogiques sur les besoins de l'enfance. Tout en émergeant à un moment donné ou un autre dans tous les sites, ces approches empiriques peineront à se constituer une véritable niche au sein des sciences de l'éducation, sinon à Genève, phare de l'Education nouvelle et de la psychologie du développement (chapitre 12).

Si les quatre premières études sont ainsi centrées surtout sur le rapport entre champ disciplinaire et champs sociaux (englobant leurs professions de référence), les trois suivantes sont orientées vers l'organisation et la structure interne du champ, focalisant l'attention sur les activités (intellectuelles, associatives, formatives) effectives des principaux protagonistes du champ.

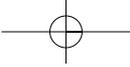
A partir d'une biographie collective des principaux acteurs du champ (71 universitaires-chercheurs), l'étude consacrée aux *acteurs et réseaux* montre une identité disciplinaire aussi hybride qu'originale. Par-delà la diversité de leurs provenances disciplinaires et professionnelles et de leurs domaines d'activité et réseaux d'influence, une analogue concentration des activités au niveau local voire régional se dessine. Surmontant ces contingences locales, les plus novateurs des acteurs se positionnent sur l'échelle internationale pour consolider, par leurs réseaux, l'institutionnalisation du champ en Suisse, mais aucune initiative d'envergure ou d'organe centralisateur ne contribue en revanche à fonder une identité nationale des sciences de l'éducation en Suisse avant le milieu du 20^e siècle. Cette particularité du champ disciplinaire en Suisse relativise le facteur national tant souligné dans de multiples études et renforce l'hypothèse des configurations (chapitre 13).

L'analyse des *voies de socialisation* fait apparaître autonomie et hétéronomie, spécificité et hybridité du champ. S'imposant partout comme une possible branche principale d'étude avec ses propres exigences certificatives, le champ reste dépendant institutionnellement de la philosophie au niveau du doctorat. L'offre de cours croît fortement et régulièrement. Preuve de l'hybridité, cette offre comprend aussi bien des enseignements dans le domaine de l'éducation que dans des domaines et disciplines connexes définissant les présupposés de l'éducation comme la psychologie du développement, l'anthropologie, la biologie ou l'hygiène scolaire. L'offre en éducation est foisonnante: le nombre de domaines et sous-disciplines augmente sans cesse dans un processus de différenciation continue. Les questions traitées sont variées et nombreuses touchant à toutes les dimensions de l'éducation, de la famille à l'éducation internationale, de l'éducation morale à l'administration scolaire, avec comme point fort l'école et les méthodes d'enseignement (chapitre 14).

Cette même hybridité est lisible dans les *publications* émanant des acteurs du champ. L'analyse de l'infrastructure éditoriale du champ et de l'activité intellectuelle effective de ses représentants permet de mettre en lumière la forte pluridisciplinarité dans les investissements consentis ainsi qu'une étroite interaction avec les champs sociaux de référence, auxquels un nombre impressionnant de publications sont destinées. Cette double hétéronomie revêt des formes différentes suivant les périodes et sites, différences qui croisent globalement les configurations dégagées à l'issue des monographies, fondées elles avant tout sur les dimensions institutionnelles (lesquelles ont certes toujours des incidences sur les formes cognitives); mais l'analyse approfondie des formes cognitives pour elles-mêmes met aussi en lumière des nuances, attestant que derrière un apparent recouvrement du cognitif sur l'institutionnel, des distinctions s'opèrent, laissant entrevoir des espaces de possibles parfois étonnants par-delà les structures institutionnelles (chapitre 15).

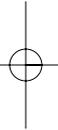
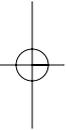
Des annexes fournissent des données synthétiques sur la chronologie de chaque site ou institution et sur les principaux acteurs rencontrés au fil de ces pages (signalés par un astérisque).

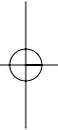
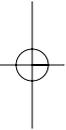
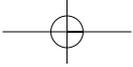
On le voit, le parcours proposé est loin de se confiner dans un espace académique clos mais sillonne parmi les multiples champs sociaux, professionnels, disciplinaires aux prises avec l'éducatif. Problématisées ici sous formes de tensions dialectiques, les relations entre ces différents champs seront donc au cœur de notre ouvrage, fort de l'hypothèse que

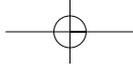
*Introduction générale*

27

ces tensions conditionnent le processus de disciplinarisation des sciences de l'éducation. Il en va assurément de même pour d'autres champs disciplinaires, même si les sciences de l'éducation se distinguent par l'acuité de ces déterminations et que leur développement s'imbrique étroitement à celui d'autres sciences, sociales notamment. Aussi, l'étude des sciences de l'éducation peut-elle se concevoir comme un observatoire privilégié pour mieux cerner les ressorts d'autres sciences, en particulier les autres sciences sociales et champs pluridisciplinaires.

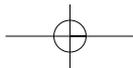
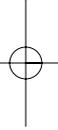
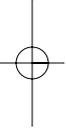


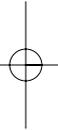
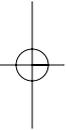
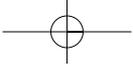


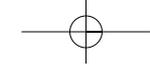


Partie I

Institutionnalisations des sciences de l'éducation en Suisse







Chapitre 1

Zurich: un champ disciplinaire composite pour des formations professionnelles différenciées (1857-1949)

Lucien Criblez

La pédagogie n'est bien sûr pas une science qui vivrait dans un vacuum...¹

La fondation de l'Université de Zurich en 1833 s'inscrit dans le concept libéral de formation des forces politiques progressistes au pouvoir depuis les changements quasi-révolutionnaires du début des années 1830.² L'Université est conçue selon le modèle néo-humaniste des universités allemandes: y sont représentées toutes les disciplines scientifiques pour toutes les professions scientifiques (médecins, juristes, théologiens), les branches philologiques, historiques et des sciences physiques et naturelles se voyant attribuer non plus seulement une fonction propédeutique, mais une fonction propre. La conception de l'Université repose sur trois principes fondamentaux: orientation des sciences vers la formation aux professions correspondantes, liberté académique pour les enseignants et les étudiants ainsi qu'unité de la recherche et de l'enseignement.

-
- 1 C'est ce qu'affirme Theseus (1949) dans un plaidoyer enflammé pour le renforcement de la pédagogie à l'Université et pour l'articulation de la formation des instituteurs avec l'Université; il y critique aussi la situation de la pédagogie à l'Université, qu'il décrit comme «phénomène accessoire», subordonné à la philosophie et à la psychologie, et met également en cause de la proposition de nomination de Leo Weber à la chaire vacante au détriment du candidat zurichois Walter Guyer, directeur du *Oberseminar*.
 - 2 Sur ce sujet, voir: Gagliardi, Nabholz & Strohl, 1938; Meyer von Knonau, 1914; Stadler, 1983.



L'Université est alors étroitement liée au système politique du Canton de Zurich, ce qui est parfois ressenti et critiqué comme une dépendance du politique (Gagliardi, Nabholz & Strohl, 1938, p. 473). L'élection des professeurs est un instrument de contrôle centralisé en vue du développement d'une université axée sur la fonction de «professeur»: à chaque élection et réélection, le Conseil d'Etat zurichois a la latitude de (re)définir le domaine d'enseignement et la rémunération du titulaire nommé. Le directeur de l'instruction publique contrôle l'enseignement, le programme des cours étant soumis à son aval. Malgré la liberté académique, le chef du département s'immisce à différentes occasions dans la publication des cours et exige des modifications du programme.

Dans le cadre même de l'Université, deux niveaux d'instances sont importants pour l'histoire des disciplines: les facultés et chacune des chaires. Les facultés, plus particulièrement les doyens, sont en contact direct avec les autorités dans presque toutes les questions importantes. Les professeurs et privat-docents assurent tout l'enseignement et la recherche, les postes d'assistants étant encore très rares. Les privat-docents assument une fonction non négligeable, puisqu'ils enseignent à des conditions très favorables pour l'Etat. La *venia legendi*, permettant d'obtenir le statut de privat-docent, reste nécessaire pour accéder à l'enseignement. Depuis la fin du 19^e siècle, les autorités accordent, bien qu'à contrecœur, des charges de cours à des personnes sans habilitation, avant tout pour de l'enseignement didactique dans le cadre de la formation des enseignants. En outre, la position des privat-docents reste précaire; ils ne sont pas rémunérés – ils ne reçoivent que leur part des taxes d'immatriculation – et doivent renouveler leur *venia legendi* tous les trois ans (plus tard tous les six ans). Ils doivent donc gagner leur vie en dehors de l'université.

La plupart des postes incluant une dimension pédagogique ainsi que les enseignements des filières professionnelles dans le domaine pédagogique sont intégrés dans la première section de la Faculté de philosophie (*Philosophische Fakultät*) – divisée au semestre d'été 1899 en première section, des Lettres (*Philosophisch-historische Fakultät I*), et seconde, des Sciences (*Philosophisch-naturwissenschaftliche Fakultät II*). Cette dernière contribue plus modestement à la formation des enseignants, à travers l'anthropologie et, dès 1915, la didactique des sciences physiques et naturelles. Cette section s'intéresse aussi à la définition et au développement de la chaire de philosophie, notamment en ce qui concerne la logique ainsi que la théorie et l'histoire de la connaissance et des sciences.

La Faculté de médecine définit son offre d'enseignement pour l'essentiel dans un domaine commun à la pédagogie et à la médecine (psychiatrie de l'enfance et de l'adolescence, hygiène scolaire, fondements médicaux de la pédagogie curative).

Jusqu'à la fin du 19^e siècle, l'Université dans son ensemble reste, comme les Lettres (section I), une institution de petite taille, à structure relativement transparente. En 1860, moins de 50 étudiants sont inscrits dans toute la Faculté. Ce n'est qu'à la fin du 19^e siècle que les étudiants de la première section dépassent la centaine. Ils sont sept fois plus en 1950; puis, dès le milieu des années 50, on constate une forte croissance.

La pédagogie compte parmi les premières branches enseignées à l'Université de Zurich. En tant que partie intégrante de la philosophie, elle est dispensée par le titulaire de cette chaire, à savoir, du semestre d'été 1833 au semestre d'hiver 1856/57, Eduard Bobrik, élève de Herbart. Bobrik enseigne la pédagogie pour la première fois au semestre d'hiver 1833/34 et répète ensuite ce cours de temps à autre. Il ne propose d'enseignement régulier que depuis le milieu des années 1850. Outre la pédagogie, il dispense des cours sur des thèmes psychologiques, comme l'application du calcul différentiel et intégral à la psychologie, la psychologie abordée du point de vue de la relation de l'âme avec le corps, la psychologie anthropologique. L'offre d'enseignement en pédagogie reste limitée jusqu'en 1860 et consiste en un cours de base offert à un intervalle d'abord irrégulier. Son orientation correspond à la définition de la chaire de philosophie et psychologie, faisant la part belle à ces deux disciplines. En 1851, le théologien Andreas Ludwig Kym* est promu professeur extraordinaire, puis en 1856 professeur ordinaire de philosophie. Il se concentre d'abord uniquement sur des thèmes philosophiques. Parmi les privat-docents habilités en philosophie, Daniel Fehr enseigne la psychologie dès le semestre d'hiver 1850, puis la pédagogie dès le semestre d'hiver 1858. On retrouve une volonté semblable chez Otto Jäger, qui annonce des cours de psychologie dès le semestre d'hiver 1850 et de pédagogie au semestre d'été 1861 – annonce qui reste cependant sans suite. Cette offre d'enseignement ne se rapporte pas à une profession, contrairement à celles destinées aux théologiens, juristes et médecins. Concrètement, les étudiants formés assument plus tard des charges d'enseignement dans des écoles secondaires et des gymnases, mais sans avoir été expressément préparés à ce profil professionnel par une filière de formation académique structurée. Une orientation professionnelle spécifique fait défaut à la Faculté.

UNE DISCIPLINE COMMENCE À PRENDRE FORME
À TRAVERS LA FORMATION ACADÉMIQUE
DES ENSEIGNANTS (1857-1897)

L'institutionnalisation de la formation des professeurs de gymnase à l'Université est motivée de différentes façons. Le modèle allemand est déterminant: premièrement, les séminaires – visant autant un approfondissement scientifique de la branche qu'une amélioration de la transmission du savoir au niveau gymnasial (Müller-Rolli, 1992, pp. 99ss) – des universités allemandes fonctionnent d'autant plus aisément comme modèles que nombre de professeurs zurichoïses sont originaires d'Allemagne. Deuxièmement, on peut avoir étudié à la Faculté des lettres sans pour autant être préparé à une profession particulière; avec la formation des enseignants, la Faculté trouve ainsi son orientation professionnelle. Troisièmement, l'Université cherche à conserver son influence sur les gymnases. Ces deux institutions, qui ont été très liées l'une à l'autre, commencent à se développer de manière indépendante, et l'Université voit dans la formation du corps enseignant gymnasial la possibilité de maintenir son influence.

Après avoir proposé en 1856 déjà un examen cantonal pour les candidats à l'enseignement supérieur, le philologue classique Hermann Köchly inaugure en 1857 un séminaire philologico-pédagogique sur le modèle des universités allemandes.³ D'autres sont créés à sa suite en cette fin de 19^e siècle, dont les séminaires historique, romano-anglais et allemand. Ces séminaires ont diverses fonctions: compléments de formation dans les disciplines concernées, interprétation, discussion et critique de textes, exercices d'expression orale (rhétorique) et initiation pratique à l'enseignement. Certains séminaires organisent aussi des visites dans les gymnases. Ainsi, ces séminaires représentent simultanément un début d'institutionnalisation académique des disciplines, une nouvelle structure de l'enseignement universitaire et un lieu de préparation des futurs professeurs de gymnase dans l'enseignement de leur branche. A la fin du 19^e siècle, cette dernière fonction disparaît petit à petit.

La formation des professeurs de gymnase reste jusqu'à la Première Guerre mondiale presque exclusivement centrée sur la branche à enseigner, abstraction faite de quelques modestes exercices proposés dans ces

3 *Pädagogische Monatsschrift der Schweiz*, 2 (1857), pp. 188ss.

nouveaux séminaires. En 1861, le Conseil d'Etat régit d'abord la formation dans la première section (philologique-historique) de la Faculté (*Diplomprüfungen Höheres Lehramt Zürich*, 1861), et seulement plus de vingt ans plus tard, la formation dispensée dans la section mathématique et sciences physiques et naturelles (Règlement d'examen de diplôme pour l'enseignement supérieur, 1886). L'organisation de la formation reste virtuelle: par ces règlements, le Conseil d'Etat ne définit que les commissions d'examen qui doivent évaluer les candidats dans des branches données. La pédagogie, la psychologie ou la pratique d'enseignement ne figurent alors pas parmi les branches d'examen. Le diplôme obtenu atteste des capacités dans la branche enseignée, et non de l'aptitude didactique.

Au début des années 1860, dans le cadre d'une discussion sur la centralisation des structures de formation (Fries, 1861), l'Association des enseignants suisses (*Schweizerischer Lehrerverein, SLV*) exige du Conseil fédéral une formation d'enseignants du secondaire à l'École polytechnique fédérale de Zurich dans le but d'harmoniser et d'améliorer cette formation (Antenen & Minnig, 1862). L'Association plaide pour que l'histoire de la pédagogie, la psychologie, la pédagogie générale, la méthodologie théorique et pratique ainsi que la connaissance du système scolaire fassent partie des domaines d'enseignement du sixième département de l'École polytechnique et pour qu'une chaire de pédagogie soit créée (Antenen & Minnig, 1862, p. 92; voir le chapitre 9 du présent ouvrage).

L'initiative de l'Association des enseignants suisses permet d'améliorer la formation des enseignants au Polytechnique (*Reglement Fähigkeitsprüfungen*, 1866; Rüeegg, 1880, p. 16), mais ne mène ni à la création d'une chaire de pédagogie – que le Conseil de l'école envisage cependant (*Schweiz. Schulrath*, 1863) – ni à une solution nationale pour la formation des enseignants du secondaire: dans un réflexe fédéraliste, les cantons de Bâle, Berne, Zurich et Saint-Gall mettent en place rapidement leurs propres institutions de formation (Brenner, 1930; Messerli, 2002; Ziegler, 1994; *Thätigkeit der schweizerischen Hochschulen*, 1869; Müller, 1917).

Ainsi, le directeur de l'instruction publique du canton de Zurich crée à l'essai, en 1865, un cours universitaire pour les enseignants du secondaire; en 1869, la filière de formation pour les enseignants est mise en place et s'institutionnalise durablement en 1870. La pédagogie devient une branche d'examen, qui est subdivisée en 1875 en psychologie et pédagogie, méthodologie, particulièrement de l'enseignement secondaire, et leçon probatoire dans deux matières (*Reglement Fähigkeitsprü-*

*fun*gen, 1875, §15), et en 1881 en psychologie, pédagogie générale et histoire de la pédagogie, méthodologie de l'enseignement secondaire et leçon probatoire (*Reglement Fähigkeitsprüfungen*, 1881, §10).

En 1881, un cursus de deux ans est exigé pour le brevet d'enseignement du secondaire (*Gesetz Sekundarlehrerausbildung*, 1881), ce qui représente une entrave à la liberté académique des étudiants. Sur demande du Rectorat, la formation des enseignants est entièrement intégrée à l'Université: les étudiants sont alors immatriculés à l'Université et ont «les mêmes droits et devoirs que les autres étudiants» (Ziegler, 1994, p. 20). La pédagogie, la psychologie et la méthodologie de l'enseignement secondaire deviennent obligatoires pour tous les candidats.

Jusqu'au début du 20^e siècle, la formation des enseignants du secondaire reste axée sur la matière à enseigner, même si cela est moins unique que pour la formation des professeurs de gymnase: la part méthodologico-didactique de la formation se limite à un cours de méthodologie et la formation professionnelle pratique reste marginale. Les étudiants suivent les cours de pédagogie et de psychologie donnés par les professeurs de philosophie chargés de ces matières et par des privat-docents. Avec l'arrivée d'Otto Hunziker* en 1890, l'Université dispose pour la première fois d'un enseignant lié au système et à la pratique scolaires zurichoises. Il assume la majeure partie des cours pour les candidats à l'enseignement secondaire.

Jusqu'alors soumis au jeu de l'offre et de la demande, les cours pédagogiques à l'Université sont ainsi institutionnalisés grâce à la formation académique des enseignants. Les règlements d'examen pour les enseignants du secondaire et de gymnase impliquent que, dès 1870, la pédagogie, la psychologie et la méthodologie doivent être enseignées de façon permanente. L'augmentation du nombre d'étudiants dans ces filières permet à la pédagogie d'acquérir une importance croissante à l'intérieur de la philosophie: la définition de la formation académique des enseignants garantit l'offre d'enseignement et justifie des expansions ultérieures. Deux débats fondamentaux sont ainsi simultanément ouverts, qui occupent depuis lors régulièrement l'Université et la politique de formation: l'un sur les démarcations entre la philosophie, la pédagogie et la psychologie, l'autre sur le rapport entre la formation théorique et professionnelle des candidats à l'enseignement et la qualification du personnel chargé de cette formation.

Outre l'établissement définitif de la pédagogie comme discipline enseignée à l'Université de Zurich, l'institutionnalisation de la formation

académique des enseignants a pour effet qu'une nouvelle structure (le *Lehramt*) est bâtie selon des schémas jusqu'alors inconnus à la Faculté des lettres; ceci permet à l'administration cantonale de restreindre la liberté académique du fait que la Faculté et les représentants des chaires sont contraints d'accepter les programmes prévus pour la formation des enseignants et définis dans les règlements. De plus, la condition de la *venia legendi* pour une charge de cours se voit levée pour le cours de méthodologie des candidats à l'enseignement secondaire. Pour les privat-docents, qui doivent légitimer leur offre en attestant d'une bonne fréquentation, les cours donnés aux futurs enseignants garantissent la demande. Certains privat-docents réussissent ainsi le saut vers une chaire extraordinaire créée *ad personam*, pratique courante avant tout dans cette filière.

Avec l'intégration de la pédagogie et de la méthodologie dans les cursus et les examens de diplôme des enseignants du secondaire, la demande en pédagogie à l'Université est formellement garantie sur la durée. Depuis 1881, la pédagogie et l'histoire de la pédagogie sont des branches d'examen pour l'enseignement secondaire et l'enseignement doit donc en être assuré. Dans les années 1860 et 1870, la définition juridique du professorat gymnasial et la possibilité envisagée d'une formation académique des instituteurs ont vraisemblablement influé, avec l'établissement d'une formation des enseignants du secondaire, sur l'institutionnalisation de la pédagogie comme discipline universitaire. On constate déjà à la fin des années 1850 et au début des années 1860 que l'Université adapte son offre d'enseignement à la demande: d'une part lorsque Köchly propose en 1857 un séminaire philologico-pédagogique et un cours de pédagogie gymnasiale, et d'autre part lorsque les professeurs et privat-docents se décident à établir un enseignement permanent en pédagogie systématique d'abord, puis dès 1867 également en histoire de la pédagogie. L'engagement de Bobrik et Jäger en faveur de la pédagogie n'est que de courte durée, et Kym n'enseigne presque pas cette discipline.⁴ Après le départ de Bobrik, la pédagogie systématique est reprise dès 1857 par le privat-docent Daniel Fehr, qui enseigne aussi l'histoire de la pédagogie de 1874 à 1880.

La forte demande incite à augmenter la part d'enseignement en pédagogie de l'une des deux chaires de philosophie: Kym s'étant con-

4 La répartition des tâches entre les deux chaires de philosophie attribue l'histoire de la pédagogie à la chaire de philosophie historique et la pédagogie générale à la chaire de philosophie systématique.

cré pendant presque 50 ans avant tout à la psychologie, la pédagogie doit donc soit faire sa place dans la seconde chaire soit obtenir une chaire propre. Les tentatives de nommer en 1875 le directeur de l'École normale bernoise Hans-Rudolf Rüegg* à une nouvelle chaire de pédagogie et à une charge d'enseignement dans le cadre de la formation des enseignants échouent, car Rüegg accepte une chaire à Berne. La situation devient encore plus délicate du fait de la rapide succession des titulaires de la chaire de philosophie systématique après le départ de Bobrik: Otto Jäger, Friedrich Albert Lange, Wilhelm Wundt et Wilhelm Windelband occupent ce poste l'un après l'autre, ce qui empêche toute continuité thématique et une véritable mise en valeur de la chaire. Richard Avenarius*, professeur ordinaire de philosophie, pédagogie et psychologie de 1876 à 1896, se préoccupe le premier de continuité thématique en donnant régulièrement et en alternance des cours de psychologie et de pédagogie. Sur le fond, il s'oppose à l'esprit du temps en prenant clairement position contre la psychologie expérimentale, ce qui complique un retour en Allemagne qu'il semble avoir désiré (Gagliardi, Nabholz & Strohl, 1938, pp. 706ss). L'importance des privat-docents, et principalement de Daniel Fehr, plus tard d'Otto Hunziker et de Ludwig Stein*, dans le processus que traverse la discipline peut aussi être interprétée en de mêmes termes: ces derniers se préoccupent d'offrir un programme d'enseignement tel qu'il est prévu pour les examens des enseignants du secondaire, déchargeant ainsi les professeurs ordinaires de la formation des enseignants, elle souvent peu convoitée.

Dans le développement de la pédagogie à l'Université de Zurich, un autre mécanisme se révèle décisif, et n'est pas sans rapport avec la fonction de privat-docent telle que nous l'avons décrite; ce mécanisme peut être constaté avec la nomination d'Otto Hunziker en 1890, sur demande de l'intéressé, au poste de professeur extraordinaire de pédagogie et d'histoire scolaire suisse, et se répète également avec Hans Stettbacher* pour la didactique de la Volksschule, Max Zollinger* pour la didactique de l'enseignement gymnasial et Heinrich Hanselmann* pour la pédagogie curative: des privat-docents en charge de thèmes importants pour la formation des enseignants, familiers du système de formation zurichois et disposant en outre d'une habilitation sont promus sur pression politique à des postes de professeurs extraordinaires ad personam avec d'abord une petite charge de cours (c'est-à-dire un temps partiel). Suite à d'autres pressions de la part des autorités cantonales de l'instruction publique et en raison du succès de cet enseignement, la charge de cours

est transformée en poste complet. Si les chaires de philosophie sont occupées par des professeurs allemands, ces privat-docents promus professeurs extraordinaires sont en l'occurrence des Suisses. L'institutionnalisation de la pédagogie à l'Université de Zurich, qui s'accompagne d'un éloignement progressif de la philosophie, s'opère principalement par ce biais, ce qui s'explique en grande partie par le fait que la Faculté des lettres refuse de s'engager dans un processus de différenciation disciplinaire jusqu'à la fin des années 1940.

TOURNANT SCIENTIFICO-SOCIAL?

LES ESPOIRS DES ENSEIGNANTS AU DÉBUT DU 20^e SIÈCLE

LA GRANDE ASPIRATION: LA PÉDAGOGIE EXPÉRIMENTALE, LA DIDACTIQUE ET LA PSYCHOLOGIE COMME BASES DE LA RÉFORME SCOLAIRE

Au passage du 19^e au 20^e siècle, à l'Université de Zurich comme ailleurs, la pédagogie – et la psychologie – s'éloignent de leurs racines philosophiques traditionnelles et se construisent un nouveau fondement expérimental basé sur les sciences physiques et naturelles (Schmidt, 1995). A la fin du 19^e siècle, de complexes changements socio-économiques (entre autres les conséquences de l'industrialisation et de l'urbanisation), l'importance croissante des sciences physiques et naturelles ainsi que l'application de leurs méthodes et concepts à des questions et problèmes d'ordre psychologique, social et culturel remettent en question l'assise métaphysique de la pédagogie. Divers représentants de cette discipline académique – à Zurich Ernst Meumann*, son successeur Friedrich Schumann*, Gustav Störing* et, à moindre échelle, son successeur Gotthold Friedrich Lipps* – défendent l'orientation expérimentale et tentent de guider la formation académique des enseignants dans cette direction.

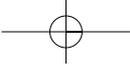
On peut inclure dans le tournant empirique zurichois la pédagogie expérimentale (cf. Meumann, 1900; Winteler, 1900) s'appuyant sur la psychologie empirique, puis une psychanalyse se déclarant empirique (Messmer, 1911; Pfister, 1919; Weber, 1987) ainsi qu'une didactique expérimentale (Messmer, 1906) grâce à laquelle on espère pouvoir développer un mode opératoire sûr basé sur une réflexion pratique de type expérimental. C'est avant tout Meumann (1900), le fondateur sur le plan théorique de la nouvelle orientation de la pédagogie, qui s'intéresse for-

tement à l'école et à la formation des enseignants comme à des champs d'application de la pédagogie expérimentale. Le corps enseignant est sensible à ces nouveaux courants, motivé par l'espoir de pouvoir mieux orienter l'école vers l'enfant en tant qu'individu grâce aux résultats des sciences sociales empiriques, mais aussi dans l'espoir que cette nouvelle orientation de la pédagogie comme discipline scientifique démontre la nécessité d'une formation académique des enseignants, souhaitée pour des raisons d'ordre corporatif.

Ernst Meumann est l'élève et l'assistant personnel de Wilhelm Wundt à Leipzig (Müller, 1942; Probst, 1991), puis il devient, en 1897, professeur extraordinaire de philosophie inductive et de pédagogie générale à l'Université de Zurich avant d'être promu en 1900 professeur ordinaire de philosophie systématique, d'histoire de la philosophie et de pédagogie générale. Il rédige le programme de la pédagogie expérimentale et tente de le réaliser. En 1900, dans son discours devant le synode scolaire zurichois, il affirme que la pédagogie se trouve face à une décision: «Soit elle fait siens les progrès méthodologiques et les résultats de l'approche expérimentale de problèmes intellectuels, soit elle ne pourra plus revendiquer d'être considérée comme une science ou même comme la justification scientifique d'une pratique» (Meumann, 1900, p. 70). Meumann exige que la pédagogie se préoccupe plus des étudiants que des enseignants et que les méthodes de recherche s'alignent sur «les règles strictes de l'expérimentation psycho-physique» (Meumann, 1900, p. 91). Le laboratoire psychologique doit donc devenir la pierre angulaire du travail pédagogique, et l'analyse du travail de l'enfance doit permettre de définir des «normes de didactique et de méthodologie» (Meumann, 1900, p. 92).

Meumann réalise ce programme à Zurich. Il fonde un laboratoire psychologique, oriente largement ses cours sur des thèmes de psychologie et pédagogie expérimentales, travaille selon ces méthodes avec les doctorants et prépare à cette époque la publication de son œuvre maîtresse, les trois volumes de son *Cours d'introduction à la pédagogie expérimentale et à ses bases expérimentales* (Meumann, 1907/1914; cf. aussi Hopf, 2004, pp. 144ss).

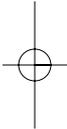
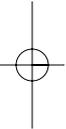
La nouvelle orientation de la pédagogie universitaire confère une nouvelle reconnaissance aux chaires de philosophie, tenues de se légitimer face à la profession, et à la pédagogie comme discipline académique, de même qu'elle permet à la première section de la Faculté des lettres de relativiser son image de *tour d'ivoire* et d'inutilité sociale. Dans



le domaine de la formation des enseignants notamment, on exprime certaines attentes de la réorientation de la pédagogie, telles que les décrit Oskar Messmer, enseignant à l'École normale de Rorschach et élève de Meumann:

Pas de résultats mirobolants, dont des espoirs optimistes garantissent l'avènement; pas de motifs d'arrogance satisfaite, si fréquente chez les pédagogues soi-disant qualifiés et qui ne connaissent rien de plus de l'esprit de l'enfance que des parents n'ayant pourtant pas sacrifié de nombreuses années à l'étude de la «pédagogie scientifique»; pas un système apparaissant soudain, tout fini et cohérent, brillant de finitude et de cohérence et éblouissant le regard crédule. Mais que l'on attende des résultats modestes, sûrs, qui n'impressionnent pas comme parties d'un grand système, mais parce qu'ils peuvent être examinés et vérifiés. (Messmer, 1906, p. 28)

L'aspiration expérimentale de la pédagogie se limite cependant à quelques personnes de l'entourage de Meumann, notamment à ses doctorants. Les associations d'enseignants et le synode scolaire zurichois s'intéressent certes à la nouvelle orientation de la pédagogie et organisent des cours et des exposés, mais cette dernière ne réussit pas à s'imposer parmi le corps enseignant. Les espoirs d'innovation trouvent d'abord un appui auprès de Gustav Störzing, le successeur de Heinrich Georg Maier, qui est lui-même pour une courte période en charge de l'histoire de la philosophie suite au décès de Kym. Störzing, également élève de Wundt, développe et double l'orientation expérimentale, mais, contrairement à Meumann, il n'a jamais l'ambition de faire de la pédagogie une science expérimentale. Dans ses expériences, il s'intéresse avant tout à la psychopathologie en ce qu'elle lie psychologie et médecine. Sa longue collaboration avec Wundt et, suite au départ de Friedrich Schumann, son poste de titulaire de la chaire d'histoire de la philosophie, de logique, de théorie de la connaissance et d'histoire de la pédagogie, lui permettent de reprendre la direction du Laboratoire psychologique. Dans ses cours d'histoire de la pédagogie, Störzing aborde certaines périodes de la pédagogie et certaines figures de son histoire. On peut en dire autant de Friedrich Schumann qui, en succédant à Meumann en 1905, devient directeur du Laboratoire de psychologie en même temps qu'il est nommé à la chaire de philosophie systématique, de pédagogie générale et de psychologie expérimentale. Il se préoccupe en premier lieu de psychologie sensorielle expérimentale. Et s'il conduit des études psychologico-expérimentales sur la lecture, c'est par intérêt



plus psychologique que pédagogique. Il donne à deux reprises un cours de pédagogie générale, où il se concentre cependant avant tout sur la philosophie et la psychologie.

Avec la nomination de Gotthold Friedrich Lipps à la succession de Schumann, la prépondérance de la psychologie demeure constante. Lipps cherche les bases scientifiques de la psychologie avant tout dans les mathématiques. Lui aussi sort de l'entourage de Wundt, mais il défend une position qui considère l'intellect comme une unité – contrairement à la première phase de la psychologie expérimentale s'inspirant des sciences physiques et naturelles pour analyser les éléments distincts des processus psychiques. Lipps plaide pour une assise philosophique de la psychologie (Honegger, 1932) et, en signant une déclaration des professeurs allemands de philosophie envoyée en 1913 à toutes les universités, il s'exprime contre la nomination de psychologues expérimentaux à des chaires de philosophie.⁵ Lipps soutient ainsi notamment le développement à Zurich d'une psychologie appliquée, représentée en particulier par son assistant Julius Suter* (Rüegsegger, 1986, pp. 52ss; Spreng, 1959). Il rencontre ses principales difficultés avec les assistants du Laboratoire psychologique: un long conflit sur la délimitation des domaines d'enseignement l'oppose au premier assistant, Arthur Wreschner*; ce conflit date déjà de la nomination de Lipps, préféré alors à Wreschner qui a obtenu son habilitation à Zurich.⁶ On reproche à Suter de pousser la psychologie appliquée si loin qu'elle n'en serait plus une science (Baumgarten, 1961). Ce n'est donc qu'à contrecœur et après plusieurs tentatives de l'intéressé que la Faculté nomme Suter professeur extraordinaire.⁷

Lipps enseigne régulièrement la pédagogie générale et donne des exercices de pédagogie, mais pour le reste il laisse le champ pédagogique à divers privat-docents⁸ et aux professeurs extraordinaires⁹ qui

5 Parmi les signataires suisses de la déclaration, on trouve Fritz Medicus et Robert Seidel (Erklärung vom 13. Februar 1913, U 109 I, Archives d'Etat du canton de Zurich (StAZ)).

6 Wreschner Arthur et Lipps Gotthold Friedrich, Dossiers des professeurs AB, Archives de l'Université de Zurich (UAZ); Arthur Wreschner et G.F. Lipps, no 67 et no 68, U 109 b2, StAZ.

7 Suter Julius, Dossiers des professeurs AB, UAZ.

8 Friedrich Wilhelm Förster, Robert Seidel, Willibald Klinke et Jean Witzig, voir les dossiers individuels des professeurs AB, UAZ.

9 Hans Stettbacher, Heinrich Hanselmann et Max Zollinger.

sont peu à peu établis. Les espoirs d'un tournant empirique et d'une expansion de la pédagogie expérimentale et de la psychologie sont progressivement mis à mal, de sorte que Willibald Klinké^{*10} tire le bilan suivant peu après s'être retiré comme privat-docent en 1923:

La pédagogie semblait avoir trouvé en la psychologie expérimentale un guide prometteur et sûr. Les temps semblaient révolus où l'on glosait sur l'essence de l'âme et où l'on avait de simples opinions et idées quant aux processus psychiques. De même que les sciences physiques et naturelles prenaient un essor insoupçonné et parvenaient à des connaissances sûres et de valeur générale grâce à l'application de la méthode expérimentale, ainsi espérait-on aussi gagner par un semblable processus une compréhension sûre et claire des états mentaux. La psychologie devint l'auxiliaire le plus important et très prometteur de la pédagogie. Mais à ce grand enthousiasme pour la nouvelle méthode en psychologie succéda bientôt une grande désillusion. On reconnaît de plus en plus clairement que les méthodes des sciences physiques et naturelles ne se laissent pas appliquer sans autre à la psychologie, car la vie mentale n'est pas soumise aux lois de la nature mécanique. On commença bientôt avec raison à douter qu'il soit un jour possible avec la nouvelle méthode de percer plus avant les problèmes supérieurs et complexes de la vie intellectuelle. Les motifs derniers de notre volonté et de nos actes, de notre perception et de notre pensée ont de toute manière un degré de conscience si faible qu'ils ne sont pas accessibles à l'expérience. [...] Les succès de la méthode expérimentale restèrent limités aux domaines des processus élémentaires, tandis que les problèmes plus complexes de la vie mentale ne furent pas approchés. Et les seuls résultats vraiment «sûrs» de la recherche expérimentale, obtenus par l'évaluation de centaines de personnes, ne sont que des valeurs moyennes et des résultats moyens qui, rapportés à l'individu, ne sont que d'une très faible signification pratique. (Klinké, 1923, p. 33)

LA FORMATION DES INSTITUTEURS À L'UNIVERSITÉ (1908-1942)

Déjà à la fin du 19^e siècle, on réfléchit beaucoup dans le canton de Zurich à une académisation de la formation des instituteurs. La professionnalisation et une approche scientifique de la formation des enseignants

10 En raison de problèmes de santé, mais aussi à cause d'un manque de perspectives pour une chaire, Klinké démissionne en effet de son poste de privat-docent. Les frustrations dues à une carrière académique qui a échoué pourraient avoir influencé le jugement qu'il porte ici (Klinké, Willibald, Dossiers des professeurs AB et Dossiers du Décanat ABE, UAZ).

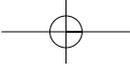
constituent le noyau du programme de l'instruction publique du gouvernement démocrate devenu la principale force politique du canton de Zurich à la fin des années 1860. Non seulement les enseignants de gymnase et du secondaire, mais aussi les instituteurs doivent être formés à l'Université de manière à élever le statut de toute la corporation à celui des médecins, des juristes et des pasteurs.

Le directeur démocrate de l'Instruction publique, Johann Caspar Sieber, plaide déjà en tant qu'enseignant du secondaire pour une réforme de la formation des enseignants dans son exposé au synode scolaire de 1865, *La formation contemporaine des enseignants*: «La pédagogie en tant que théorie et science scolaire pratique ne peut être cultivée comme elle le devrait, parce qu'elle est négligée par les sciences voisines et auxiliaires. Les enseignants et les élèves, isolés, ne peuvent bénéficier de l'air revigorant d'influences scientifiques» (*Protokoll Synode*, 1865, p. 8).

Dans son projet de réforme (*Bericht Unterrichtsgesetz ZH*, 1871; *Projekt Unterrichtsgesetz*, 1872), Sieber prévoit un an à un an et demi d'études à l'Université, où une section propre à la formation des enseignants doit être créée à la Faculté des lettres (*Projekt Unterrichtsgesetz*, 1872, § 103). Lors de la votation populaire du 14 avril 1872, l'académisation de la formation des enseignants est rejetée par le souverain zurichois par 43240 voix contre 13035 (Bloch, 1991, p. 65; Kreis, 1933, p. 494), mais elle reste cependant une revendication permanente des associations d'enseignants et influence aussi le développement futur de la pédagogie à l'Université.

Au début du 20^e siècle, une filière de formation des instituteurs est tout de même créée à l'Université de Zurich pour parer au manque de personnel. Jusqu'alors, seules les personnes disposant d'un brevet d'instituteur et d'une expérience d'enseignement sont admises aux examens de capacité pour enseignants du secondaire. Depuis 1907/08, on admet aussi les bacheliers et bachelières (*Zulassung Abiturienten*, 1907), mais une filière et un examen complémentaires sont simultanément mis en place, permettant aux étudiants d'obtenir un diplôme d'instituteur (Egli, 1908, p. 41; Kreis, 1940, p. 36). La représentation organisationnelle idéale en est un séminaire pédagogique académique tel que celui de Wilhelm Reins à Iéna (Gubler, 1905, p. 185), où seraient formés tous les instituteurs zurichois (Lüthi, 1906).

Dans les années suivantes, la formation académique des instituteurs est développée de manière systématique. En 1912, le directeur de l'Instruction publique émet une *Directive d'études pour l'obtention du brevet*



d'instituteur à l'Université de Zurich (*Studienordnung*, 1912) et un Règlement sur l'examen de capacité pour le brevet des instituteurs zurichois à l'Université (*Reglement Fähigkeitsprüfung ZH*, 1912; cf. aussi Gassmann, 1933, p. 588). Les candidats instituteurs fréquentent les cours de psychologie, de pédagogie systématique et d'histoire de la pédagogie avec les autres étudiants. Ces disciplines ne sont cependant abordées que d'un point de vue théorique, «et sans considération de leur signification pour une activité pratique, pédagogique ou d'enseignement» (Klinke, 1913, p. 12).

Dans les années 1920, le corps enseignant zurichois s'efforce une fois encore d'obtenir l'académisation complète de la formation des enseignants. Karl Huber, enseignant secondaire, présente pour la première fois au synode scolaire en 1922 le programme détaillé d'une formation professionnelle des enseignants à l'Université (Huber, 1922). Il demande que l'Université s'adapte pour assumer ce devoir de formation et que la formation des instituteurs devienne un département de la Faculté des lettres. L'Institut Jean-Jacques Rousseau à Genève sert ici de modèle.

Les futurs enseignants fréquenteraient donc les cours généraux de la Faculté des lettres dans les branches principales de pédagogie, d'histoire de la pédagogie, de pédagogie sociale, de psychologie ainsi que des séminaires. De plus, des cours disciplinaires leur seraient destinés, selon les besoins de la formation pratique des instituteurs, tels que méthodologie, didactique et hygiène scolaire. (Huber, 1922, p. 133)

Pour réaliser ce programme, la pédagogie doit être développée à l'Université car, toujours selon Huber, une chaire de pédagogie et un institut attenant font jusqu'alors défaut, la pédagogie étant enseignée par des professeurs de psychologie et de philosophie. Il exprime l'avis que le développement de la discipline a toujours été laissé au hasard et que, pour atteindre une autonomie nécessaire, la création d'une chaire de pédagogie et de pédagogie sociale ainsi que d'une chaire de didactique est indispensable (Huber, 1922, p. 134).

Le synode scolaire zurichois soutient les propositions de Huber et confirme par là une fois de plus la stratégie de professionnalisation qu'il poursuit depuis 1865. Le directeur de l'Instruction publique, Heinrich Mousson, affirme pourtant clairement en 1926 qu'il ne peut pas être question d'une formation académique de tous les instituteurs: dans ses *Directives pour le futur développement de la formation des instituteurs dans le canton de Zurich* (1926) et dans son exposé lors du synode extraordinaire,



il défend l'idée que la formation des instituteurs n'a pas essentiellement un caractère scientifique, mais est plutôt «de nature professionnelle pratique» (Mousson, 1916, p. 59). C'est pourquoi il propose une formation des enseignants dans une filière extra-universitaire, dans le cadre d'une institution qu'il nomme Oberseminar et qui ferait suite au baccalauréat mais n'aurait pas le statut de «Haute école». Cette solution est réalisée en 1938 (*Lehrerbildungsgesetz*, 1938), et la formation des instituteurs à l'Université prend fin en 1942.

DOUBLE ORIENTATION: VERS LA PHILOSOPHIE ET VERS LA PRATIQUE PÉDAGOGIQUE (1915-1949)

DÉTOUR PAR LA PHILOSOPHIE DE LA CULTURE

Avec le choix de Willy Freytag* comme successeur de Friedrich Schumann à la chaire «de philosophie, de préférence son histoire, de logique, de métaphysique, de théorie de la connaissance et d'histoire de la pédagogie»¹¹, l'orientation expérimentale de la chaire disparaît déjà en 1910. Il s'agit alors d'avoir aux côtés de Störing un professeur qui remplace les fondements philosophiques au centre de son enseignement. Freytag est d'abord nommé professeur extraordinaire, mais sa promotion est demandée en 1911 déjà par la Faculté.

La commission de la Haute école et le directeur de l'Instruction publique n'acceptent cette nomination qu'avec réserves et après avoir visité les cours de Freytag.

L'opinion qu'ils ont pu y former n'a pas convaincu les organes de surveillance de la Haute école de la nécessité urgente de transmettre sans délai la demande de la Faculté. Tout en reconnaissant la qualification scientifique de l'intéressé, il apparaît aux autorités chargées de ce préavis que le Professeur Freytag n'a en l'état pas fait montre d'une complète aptitude à se faire comprendre de son auditoire de façon suffisante.¹²

11 Freytag Willy, Dossier 1, Extrait du procès-verbal de la séance du Conseil d'Etat du 31 mars 1910, 547, Hochschule, Dossiers des professeurs AB, UAZ.

12 Freytag Willy, Dossier 1, Extrait du procès-verbal de la séance du Conseil d'Etat du 8 avril 1911, 681, Hochschule, Wahl, Dossiers des professeurs AB, UAZ.

Freytag a la réputation d'aborder les thèmes de manière très abstraite et logique, ce qui semble être, pour beaucoup, un inconvénient pour un enseignement dans le cadre de la formation académique des enseignants; il n'est de ce fait pas considéré comme un excellent professeur. Malgré ces réserves, Freytag est promu professeur ordinaire.

Pendant une vingtaine d'années, la situation des deux chaires de philosophie reste stable: Lipps se charge avant tout de l'orientation psychologique, Freytag de l'histoire de la philosophie et de celle de la pédagogie. Mais une bataille d'influence continue se joue au niveau des privat-docents et des professeurs extraordinaires.

Ce long conflit dans la Faculté des lettres zurichoise concerne l'orientation de sa principale discipline, la philosophie, et la valeur de la psychologie. Il connaît un tournant décisif après la mort de Lipps, lors de la succession de ce dernier: on assiste alors à un abandon de la psychologie expérimentale et à une ouverture vers la philosophie de la culture. Tandis que Willy Freytag s'engage, dans son expertise des demandes de la Faculté, pour que la psychologie conserve une place importante,¹³ la Faculté réussit à imposer son option philosophique: selon elle, la philosophie serait sous-représentée à Zurich par rapport à sa valeur; les deux chaires seraient d'abord destinées à la philosophie et à la pédagogie, et non à la psychologie. La Faculté refuse explicitement la répartition des deux disciplines respectivement sur l'une et l'autre des deux chaires, arguant que ces deux branches doivent rester unies, et elle affirme la nécessité d'offrir la place vacante à un philosophe de la culture, notamment en regard «des problèmes généraux de la culture, de la science, de l'éthique, qui n'ont jamais été autant l'objet de controverses qu'aujourd'hui, et vers la maîtrise desquels il faut mener la jeunesse académique»¹⁴. Cette chaire de philosophie et pédagogie est attribuée à Eberhard Grisebach*; il n'enseigne cependant que sporadiquement la pédagogie. La nomination de Grisebach est alors discutée, notamment en raison de son inadéquation à la formation académique des enseignants, car il analyse les bases philosophiques de la pédagogie non de manière positive, mais au contraire d'un point de

13 Ph et Rest Päd., Dossier Philosophie/Psychologie, succession Lipps 1931, Dossiers des chaires de philosophie, pédagogie et psychologie ALE, UAZ.

14 Ph et Rest Päd., Dossier Philosophie/Psychologie, succession Lipps 1931, demande de la Faculté des lettres I à la Direction de l'instruction publique du 9 juin 1931, p. 1, Dossiers des chaires ALE, UAZ.

vue critique.¹⁵ Ainsi le député Gerteis, qui exige en 1949 une réorganisation de la pédagogie à l'Université, cite implicitement Grisebach dans sa motion comme exemple de l'inutilité d'une métaphysique philosophique pour la formation des enseignants.

La situation de la philosophie est à nouveau discutée après le départ de Willy Freytag¹⁶ au tournant des années 1933/34. Les protagonistes en présence s'affrontent toujours sur la délimitation scientifique de la philosophie, de la psychologie et de la pédagogie, focalisant l'attention sur la valeur de la recherche expérimentale, que défend par exemple Hans Stettbacher. Pendant un certain temps, la nomination de Spranger semble possible; mais les autorités la refusent car des doutes apparaissent quant à ses convictions démocrates. Il est alors décidé de ne pas repourvoir le poste de Freytag, mais de répartir l'enseignement sur le personnel disponible. L'enseignement pédagogique de Freytag est repris par Max Zollinger, Hans Stettbacher et Heinrich Hanselmann; Karl Dürr assume l'enseignement de philosophie.¹⁷ Dürr est nommé en 1934 professeur extraordinaire de logique, de théorie de la connaissance et d'histoire de la philosophie contemporaine, sans charge d'enseignement dans le domaine de la pédagogie.

La psychologie n'est plus mentionnée dans le cahier des charges de Grisebach. Après la mort d'Arthur Wreschner en 1932, Julius Suter est nommé professeur extraordinaire de psychologie systématique en 1938 malgré la résistance de la Faculté. La psychotechnique (voir le chapitre 11) est cependant peu à peu remplacée par la psychologie de l'enfance et de l'adolescence, enseignée par Hanselmann, Freytag respectivement Grisebach, Zollinger et Stettbacher. Du reste, l'École polytechnique gagne de plus en plus en importance dans le domaine de la psychotechnique, particulièrement en ce qui concerne les sciences du travail (*Arbeitswissenschaften*) et la psychologie d'entreprise. Alfred Carrard*, privat-docent de psychotechnique à l'École polytechnique depuis 1926,

15 Grisebach Eberhard, Dossiers des professeurs AB et Dossiers du Décanat ABE, UAZ.

16 Freytag s'est déclaré partisan du national-socialisme face à un étudiant juif. La presse relate les faits et, sous la pression publique, dont notamment des débats au législatif zurichois, Freytag renonce à son poste le 26 septembre 1933 (Freytag, Willy, Dossiers des professeurs AB, UAZ).

17 Ph et Rest Päd., Dossier Philosophie und Neuordnung et Nachfolge Freytag 1933/34, Dossiers des chaires ALE, UAZ.

y est promu en 1945 professeur extraordinaire de sciences du travail. Une partie des tâches liées à l'Institut de psychologie expérimentale de l'Université est assumée depuis 1923 par l'Institut psychotechnique (plus tard Institut de psychologie appliquée) fondé par Suter (Rüeggsegger, 1986; Spreng, 1959; pour une approche critique, voir Baumgarten, 1961). La situation des postes en pédagogie n'est à nouveau réglée qu'à la succession de Hans Stettbacher à la fin des années 1940.

LA PÉDAGOGIE ET LA DIDACTIQUE AU SERVICE DE LA FORMATION DES ENSEIGNANTS

«Au fil du temps, le besoin s'était fait sentir d'un contact plus étroit de la pédagogie scientifique avec la pratique pédagogique, particulièrement avec l'enseignement aux niveaux scolaire obligatoire et gymnasial.»¹⁸ Dans la première moitié du 20^e siècle, la pédagogie reste encore dans le giron des deux chaires de philosophie. Mais les deux titulaires avec leurs mandats traditionnels ne sont plus en mesure de répondre aux besoins croissants de la formation des instituteurs, des enseignants du secondaire et de gymnase ainsi que de la formation des enseignants dans le domaine de la pédagogie curative, cela d'autant plus que, pour une partie des tâches de formation, la qualification scientifique du professeur n'est plus seule déterminante; il faut en plus des connaissances de la pratique et du système éducatif suisse. Pour combler ces lacunes, trois nouveaux postes de professeur extraordinaire sont créés entre 1925 et 1931 sur le modèle de celui d'Otto Hunziker, ce qui donne aussi à la pédagogie un statut institutionnel plus autonome face à la philosophie. L'indépendance de la pédagogie comme discipline académique est atteint pas à pas, non sans peine, car la formation académique des enseignants crée un besoin permanent et croissant de formation pédagogique et didactique. Ce processus est favorisé par le fait que les autorités restreignent régulièrement la liberté académique et exigent notamment de la première section de la Faculté des lettres qu'elle respecte son mandat de formation des enseignants. Quant à elle, la section s'attache sans

18 Pédagogie/Philosophie, Motion Gerteis: Rapport et demande du Conseil d'Etat au Grand Conseil quant à la motion Heinrich Gerteis-Winterthur sur le nouveau règlement de l'enseignement en pédagogie à l'Université. Projet de la Direction de l'instruction publique du 9 février 1950, p. 4, Dossiers des chaires ALE, UAZ.

discontinuer à défendre sa principale branche, la philosophie, contre la pédagogie appliquée et la psychologie expérimentale.

Succédant à Gustav Egli décédé en 1909, Hans Stettbacher dirige la formation didactique et pratique du corps enseignant du secondaire ainsi qu'un programme d'exercices pratiques (*Übungsschule*) établi dans une école secondaire en ville de Zurich¹⁹; par ailleurs, il assume un enseignement d'introduction à l'école primaire publique (*Volksschulkunde* au sein de la Volksschule) et de didactique générale de l'enseignement pendant toute la période de la formation des instituteurs à l'Université. Parallèlement à ces activités, Stettbacher obtient en 1917 son habilitation en *didactique générale, législation scolaire et organisation de l'enseignement moderne, didactique spécifique de l'enseignement primaire et secondaire*. De plus, il reprend en 1922 la direction du Pestalozzianum (Wymann, 1975, pp. 22ss). Stettbacher demande, à diverses reprises, aux autorités et à l'Université une décharge et une clarification de sa position: en effet, depuis son entrée en fonction dans le cadre de la formation des enseignants, il n'est officiellement engagé ni comme enseignant ni comme professeur d'une Haute école. Suite à une intervention personnelle du directeur de l'Instruction publique, Mousson, auprès du doyen de la première section de la Faculté, cette dernière nomme Stettbacher en 1925 professeur extraordinaire ad personam de didactique de l'enseignement, non sans avoir clairement fait remarquer aux autorités que, depuis son habilitation, Stettbacher n'a publié aucun travail scientifique.

Après le départ de Freytag, Stettbacher assume également l'enseignement de l'histoire de la pédagogie et établit, sur demande du directeur de l'Instruction publique, un cours spécifique de pédagogie systématique avec exercices, destiné aux futurs instituteurs, car Grisebach se dérobe à ses obligations envers les candidats à l'enseignement. Après la mort de Grisebach, la place de Willy Freytag étant toujours vacante depuis 1933, Stettbacher est nommé en 1946 professeur ordinaire de pédagogie générale, d'histoire de la pédagogie et de didactique de l'enseignement secondaire. C'est ainsi la première fois qu'est créée une chaire de pédagogie indépendante de la philosophie.

Dans le domaine de la formation des professeurs de gymnase, les séminaires universitaires ont perdu depuis le tournant du siècle leur fonction de préparation à l'enseignement dans la plupart des disciplines

19 Stettbacher, Hans, Dossiers des professeurs AB et Dossiers du Décanat ABE, UAZ.

scientifiques. Il n'existe pas d'autre préparation que les cours théoriques de pédagogie et de psychologie, si l'on excepte le fait que diverses disciplines proposent, dès la fin du 19^e siècle un enseignement spécifique explicitement destiné aux professeurs (par exemple mathématiques pour le gymnase). Lors de son assemblée annuelle de 1913, l'Association suisse des professeurs de gymnase demande une amélioration de la préparation pédagogique à l'enseignement supérieur. Konrad Brandenberger, prorecteur de l'École réelle supérieure (*Oberrealschule*) de Zurich, et Wilhelm von Wyss, recteur de l'école de jeunes filles (*Töchterschule*) de Zurich, exigent que l'étude des matières individuelles soit complétée par des didactiques spécifiques et de la didactique générale (Brandenberger, 1914; Wyss, 1914). L'Université de Zurich réagit par l'introduction de cours de didactique de discipline (*Fachdidaktik*) des matières enseignées, d'abord au semestre d'hiver 1915/16 à la seconde section de la Faculté des lettres, puis en 1916/17 également à la première section.²⁰ Pour parer à une certaine dispersion, à la simple juxtaposition de différentes branches enseignées, les futurs professeurs de gymnase doivent aussi être introduits aux tâches et méthodes générales de l'enseignement, indépendamment de la matière enseignée. La première section de la Faculté des lettres crée ainsi en 1929 une petite chaire extraordinaire de didactique générale de l'enseignement supérieur, liée à un poste d'enseignement dans une école cantonale. La charge est confiée au privat-docent Max Zollinger, qui enseigne depuis 1916 la didactique de l'allemand. Outre la didactique de l'enseignement supérieur, Zollinger traite aussi de psychologie de l'adolescence, de pédagogie gymnasiale et du développement de l'enseignement supérieur. Il introduit des exercices pratiques dans la langue maternelle pour professeurs de gymnase. La didactique gymnasiale est déclarée obligatoire pour les candidats professeurs de la Faculté de droit en 1931, puis en 1948 pour ceux de la seconde section de la Faculté des lettres et de l'École polytechnique.

Quand Max Zollinger se retire en 1955, la formation zurichoise des professeurs de gymnase est établie. Cela est notamment confirmé par la Conférence suisse des recteurs de gymnase (CSRG/KSGR) qui débat de manière intensive dans les années 1940 des questions de formation et de

20 A ce sujet Zollinger Max, Dossiers des professeurs AB et Dossiers du Décanat ABE, UAZ; Helbling Carl, Dossiers des professeurs AB et Dossiers du Décanat ABE, UAZ; Ph et Rest Pädagogik; Pädagogik, Allg. Didaktik, Nachfolge Zollinger 1954 (52-55) (C. Helbling), Dossiers des chaires ALE, UAZ.

statut corporatif des enseignants supérieurs. Les propositions élaborées s'approchent beaucoup de ce qui est déjà réalisé à Zurich (Buchner, 1942; CSRG/KSGR, 1945b). Il est notamment exigé que la formation didactique des professeurs de gymnase soit indépendante de celle des enseignants du réseau primaire public (Buchner, 1942, p. 65). Pour succéder à Zollinger, le Conseil d'Etat nomme Carl Helbling, prorecteur du Gymnase cantonal de Zurich, mais restreint à nouveau cette chaire extraordinaire à son domaine premier de didactique gymnasiale.

La pédagogie curative s'établit à l'Université de façon semblable à la didactique gymnasiale, mais l'impulsion vient des milieux de l'assistance sociale et non du milieu scolaire. La revendication d'une formation universitaire en pédagogie curative naît de la nécessité d'une professionnalisation des activités sociocaritatives. Du point de vue institutionnel, la scolarisation obligatoire de tous les enfants est une condition pour opérer une sélection entre les enfants scolarisables et ceux qui nécessitent une instruction particulière (Wolfisberg, 2002, pp. 67ss). Dans le canton de Zurich, la loi sur l'enseignement de 1899 élargit la scolarisation obligatoire aussi aux enfants «anormaux», et, presque en même temps, les classes de soutien sont institutionnalisées. Le développement des sciences sociales met à disposition les instruments de diagnostic nécessaires: les «anormaux» sont statistiquement recensés²¹ et le développement de tests psychologiques (et intellectuels) permet de procéder aux sélections correspondantes. Sur ce plan aussi, la phase expérimentale de la psychologie et de la pédagogie zurichoise au début du 20^e siècle est porteuse d'espoirs.

En 1899 a lieu un premier cours de formation et formation continue conçu comme instruction complémentaire en pédagogie curative, à l'initiative de la «Conférence suisse pour l'étude des mesures à prendre concernant l'éducation et l'assistance des enfants anormaux» (*Schweizerische Konferenz für das Idiotenwesen*), de diverses directions cantonales de l'instruction publique et de la Société suisse d'utilité publique. D'autres cours suivent, mais l'inconstance de l'offre et le changement incessant du lieu du cours finit par provoquer des insatisfactions (Schindler, 1975, pp. 39ss). Les milieux de l'assistance sociale zurichoise ont donc l'idée,

21 Voir les résultats du premier recensement des enfants mentalement déficients en Suisse in *Schweizerische Statistik* 114 (1897) et 123 (1900); à ce propos, voir Auer (1899).

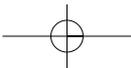


peu avant 1920, de fonder un séminaire de pédagogie curative (*Heilpädagogisches Seminar, HPS*). Les débats quant à cette fondation tournent entre autres autour des questions suivantes (cf. Schindler, 1965, pp. 65ss, Schriber, 1994; Wolfisberg, 2002, pp. 97ss; 50 Jahre HPS, 1974): qui peut financer une telle institution? Qui doit en être responsable? Le séminaire doit-il être réalisé à l'intérieur ou à l'extérieur de l'Université? Quelles doivent être les influences possibles respectives de la science et de la pratique sociale? Comment disposer du personnel le mieux qualifié possible pour ce séminaire?²²

Des discussions ont lieu à l'intérieur de l'Université pour définir les domaines d'influence des Facultés de médecine et de lettres. Dans l'ensemble, le canton soutient ces efforts mais émet de sérieuses réserves quant à la possibilité d'une intégration totale du projet dans l'Université; il s'agit de ne pas créer de précédent dans la question encore non-résolue de l'académisation de la formation des enseignants. Le bilan de longues négociations débouche sur une responsabilité privée et un programme de formation de deux semestres: l'un consacré avant tout à la formation théorique avec la fréquentation de cours à l'Université et au HPS, l'autre réservé principalement à la formation pratique dans des institutions sociales. Le canton met des locaux à disposition et le séminaire peut être inauguré le 8 avril 1924. Le nouveau directeur en est Heinrich Hanselmann (Moor, 1959), secrétaire central de Pro Juventute, qui obtient au même moment son habilitation à l'Université et est ainsi autorisé à enseigner la pédagogie curative. Le 6 juin 1931, le Conseil d'Etat zurichois le nomme professeur extraordinaire *ad personam* de pédagogie curative et crée ainsi la première chaire de pédagogie curative en Europe.²³ Quand Hanselmann se retire à la fin du semestre d'été 1950, la pédagogie curative est devenue «un élément stable du pro-

22 Les détails des débats se trouvent dans les procès-verbaux de HPS Zürich (notamment 1^{er} et 2^e volumes), Archives de la Haute école de pédagogie curative de Zurich (*Hochschule für Heilpädagogik*) (HHP ZH); voir aussi Hepp, 1920 et 1923.

23 Extrait du procès-verbal de la séance du Conseil d'Etat du 6 juin 1931, 1214, *Universität*; sur Hanselmann et les discussions structurelles quant à la pédagogie curative, notamment aussi sur la délimitation entre médecine et pédagogie: voir Hanselmann, Heinrich, Dossiers des professeurs AB et Dossiers du Décanat ABE, et Dossiers des chaires ALE H, J, *Heilpädagogik bis 1951* et *Heilpädagog. Seminar vor med. Fakultät, UAZ*.



gramme de travail de la première section de la Faculté»²⁴. La Faculté demande à créer une chaire extraordinaire permanente et à la confier à Paul Moor*, élève de Hanselmann, privat-docent à l'Université de Zurich et directeur du séminaire de pédagogie curative de Zurich. Le gouvernement zurichois refuse la chaire permanente et nomme Moor professeur ad personam de pédagogie curative.²⁵

UNE PÉDAGOGIE PLUS AUTONOME MAIS TOUJOURS ADOSSÉE À LA PHILOSOPHIE

Après le départ de Hans Stettbacher en 1948, l'avenir de la discipline de pédagogie à l'Université reste une fois encore ouvert. La prétention à une chaire de pédagogie n'est entre-temps plus remise en cause, mais des interventions parlementaires compliquent les négociations entre les autorités et la Faculté, forçant cette dernière à présenter en tout trois rapports. On prévoit finalement la création de deux chaires de pédagogie: en plus d'une chaire extraordinaire de pédagogie générale et d'histoire de la pédagogie, une autre petite chaire extraordinaire doit être créée, à laquelle seraient confiés tous les problèmes se rapportant à la situation pédagogique passée et actuelle de la Suisse et qui serait responsable de la formation des enseignants du secondaire (Müller, 2005, pp. 153ss). Le choix de candidats est réduit car, en cette période d'après-guerre, la nomination d'un Allemand entre à peine en question. La première chaire est offerte à Leo Weber* (junior), directeur de séminaire à Soleure; il accepte sa nomination et se voit confier le développement de la pédagogie théorique sur un fondement philosophique. La seconde chaire est proposée à Walter Guyer, directeur de l'Oberseminar zurichois, qui devrait exercer son mandat parallèlement à cette fonction. Guyer refuse son élection parce qu'il veut lui-même enseigner la pédagogie théorique et ne peut accepter une situation inférieure à celle de son cadet Leo Weber. La non-élection du Zurichois est un affront au patriotisme local, qui ajoute aux discussions sur le sujet des arguments d'ordre idéolo-

24 Décanat de la Faculté des lettres I de l'Université de Zurich, les postes de pédagogie curative à l'Université de Zurich après le départ du Prof. Hanselmann, 17 février 1951, p. 5; Moor Paul, Dossier des professeurs AB, UAZ.

25 Extrait du procès-verbal de la séance du Conseil d'Etat du 19 avril 1951, 993, *Universität*, Moor Paul, Dossier des professeurs AB, UAZ.

gique: le catholique chrétien Leo Weber conviendrait à Berne, mais pas à Zurich.²⁶ Ce n'est qu'en 1970 qu'une seconde chaire ordinaire est créée pour Konrad Widmer, qui est devenu professeur-assistant en 1965 puis professeur extraordinaire en 1968.

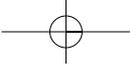
Le processus évolutif des disciplines des sciences de l'éducation à l'Université de Zurich est loin d'être achevé autour de 1950. Dans le rapport et la requête du Conseil d'Etat au Grand Conseil sur la motion Gerteis, qui exige du gouvernement «que le renouvellement de l'enseignement en pédagogie [...] soit soumis à un examen détaillé», la situation est décrite comme suit:

Le départ du Prof. Stettbacher (1948) offrit l'opportunité de faire passer la situation des postes consacrés aux disciplines pédagogiques principales d'un état provisoire peu satisfaisant à un régime adapté à plus long terme. Le principe d'un lien étroit entre philosophie et pédagogie ne fut pas remis en cause; il ne serait en effet dans l'intérêt ni de la pédagogie ni de la philosophie d'accorder à la pédagogie le rang de science autonome et de la priver ainsi du caractère d'une discipline philosophique. La pédagogie établit aujourd'hui comme nulle autre discipline une relation entre la philosophie et la réalité de la vie pratique. Priver la philosophie de cette relation reviendrait à la réduire en grande partie à de la pure spéculation. Plus encore, une pédagogie autonome ferait courir à la pédagogie en tant que science le risque d'un aplatissement et d'une fausse pédagogisation des sciences de la vie, d'une tentation de limiter son regard à ce qui est utilisable dans l'éducation.²⁷

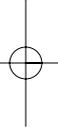
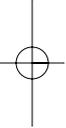
Vers 1950, la pédagogie n'est donc pas encore perçue comme une discipline autonome, même si une chaire ordinaire de pédagogie sans mention explicite d'enseignement de philosophie existe depuis 1946. La pédagogie a bien commencé à s'émanciper de la philosophie, mais le lien constitutif de la discipline avec la formation de la profession crée une nouvelle situation problématique: seule la légitimation par la pro-

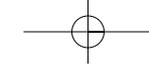
26 On trouve plusieurs documents sur cette discussion publique ainsi que les rapports correspondants de la Faculté sur la motion Gerteis et les dossiers de candidatures: voir Motion Gerteis 1949, Dossiers des chaires ALE *Pädagogik* 1948-1950, UAZ.

27 Motion Gerteis, *Bericht und Antrag des Regierungsrates an den Kantonsrat zu der Motion Heinrich Gerteis-Winterthur über die Neuordnung des Unterrichtes in Pädagogik an der Universität*, Projet de la Direction de l'instruction publique du 9 février 1950, pp. 6-7, Dossiers des chaires ALE, *Pädagogik/Philosophie*, UAZ.



fession peut lui permettre de s'éloigner de la philosophie. En corollaire à une autonomie progressivement atteinte, la pédagogie se voit soumise à une pression et une attente quasi permanentes de la profession, qui ne juge pas la performance d'une pédagogie académique selon des critères scientifiques intrinsèques, mais selon des critères de praticabilité professionnelle. Le prix de l'autonomie relative de la pédagogie face aux autres disciplines est une dépendance envers la profession. En effet, à la fin de la période étudiée ici, on nomme des directeurs de séminaires à des chaires de pédagogie, et non plus des philosophes à des chaires de philosophie liées à un mandat d'enseignement pédagogique.





Chapitre 2

Berne: par-delà quelques soubresauts, une très lente institutionnalisation (1870-1950)

Martina Späni

L'Université de Berne est fondée en 1834 par les libéraux bernois à la tête de l'exécutif depuis la révolution de 1830. Elle est créée sur le modèle des universités allemandes – une haute école avec des professeurs ordinaires où règne la liberté de recherche, d'enseignement et d'étude – et accueille les sciences dont les connaissances doivent se diffuser dans la vie publique. Etant considérée comme un enjeu de prestige, elle n'est pas en butte aux restrictions budgétaires, comme en témoigne le fait qu'en 1860 encore on compte un professeur pour trois étudiants.¹

En ce qui concerne le nombre d'étudiants, l'Université de Berne se développe jusqu'en 1920 au même rythme que celle Zurich.² Ensuite, les écarts s'accroissent, bien qu'elle demeure de 1920 à 1950 la deuxième plus grande haute école cantonale de Suisse du point de vue du public étudiant. La «pédagogie» est déjà mentionnée dans la nouvelle loi bernoise de 1834 comme «branche des sciences» qui doit être intégrée dans l'enseignement universitaire (*Hochschulgesetz* 1834, §24).³

-
- 1 A la Faculté des lettres, on s'approche parfois même d'un rapport 1:1 (Ritzmann-Blickenstorfer, 1996, pp. 1186 et 1191). Sur le développement de l'Université de Berne, voir Feller, 1935 et *Hochschulgeschichte Berns*, 1984.
 - 2 Nombre d'étudiants en 1920: Berne: 1787, Zurich: 1 825, Genève: 1 086, Bâle: 1 070 et Lausanne: 999 (Ritzmann-Blickenstorfer, 1996, p. 1186).
 - 3 Sur le contexte politique de la création d'une nouvelle université, voir Im Hof, 1984, pp. 54ss.



«*La science, la grande science de l'éducation*»⁴, comme la nomme le directeur de l'Instruction publique bernoise Carl Neuhaus lors de l'inauguration de l'Université (1934, p. 29), figure dans le canon des disciplines académiques à l'initiative d'Ignaz Paul Vital Troxler.⁵ Pour lui, la pédagogie constitue une discipline philosophique éclairant la marche de la civilisation que l'instruction et l'enseignement soutiennent. Cette légitimation scientifico-philosophique de la pédagogie comme discipline universitaire s'accompagne de l'exigence d'émancipation de la pédagogie de toute influence étatique ou ecclésiastique (Troxler, 1989, p. 349), qui sera loin d'être aisée à réaliser.

C'est à la Faculté de théologie, qui forme sous la responsabilité de l'Etat les futurs représentants de l'Eglise, que sont dispensés dès 1840 des cours de pédagogie;⁶ et c'est l'Etat qui, à travers sa politique de formation et d'embauche après 1870, amène la pédagogie à être effectivement enseignée à la Faculté des lettres (*Philosophische Fakultät*), concrétisant enfin le principe postulé dans la loi de 1834.

Dans le cas de Berne, on voit se répéter la friction ainsi annoncée entre le système scientifique de l'Université – ses règles, ses normes, ses idéaux – et le système de formation sous la responsabilité de l'Etat. Nous expliquerons plus précisément à la fin de notre contribution comment, selon l'angle de vue choisi, cela mène à des chevauchements des périodes de développement dans l'histoire locale de la discipline.

4 En français dans le texte, n.d.t.

5 Communication de Troxler à Neuhaus du 5.10.1934, cité d'après Troxler, 1989, p. 352.

6 On trouve des mentions des cours de pédagogie jusqu'à la période qui nous intéresse ici. Les seuls liens avec la pédagogie se développant à la Faculté des lettres passent par la personne de Hans Rudolf Rüegg, le premier professeur ordinaire de pédagogie, qui dispense aussi partiellement un enseignement aux étudiants de théologie. Rüegg est attaché à la théologie libérale et fait partie du Conseil ecclésiastique bernois.

LA PÉDAGOGIE COMME ENJEU DE FORMATION (1870-1900)

LES DÉBUTS DE LA FORMATION ACADÉMIQUE DES ENSEIGNANTS ET LES PREMIERS PROFESSEURS DE PÉDAGOGIE

Avant 1900, la pédagogie se voit instaurée comme branche universitaire en lien étroit avec la création de structures de formation pour les futurs enseignants des niveaux secondaire et gymnasial. Ceci ne se réalise pas de façon linéaire et selon un plan bien défini; on observe plutôt un processus s'étalant sur une vingtaine d'années et au cours duquel des bases légales sont créées – une loi-cadre ainsi que des règlements de formation et d'examens – et un enseignement régulier s'établit.

La politique intérieure du canton de Berne vit entre 1834 et 1852 de durs affrontements dans lesquels l'orientation de la politique de formation tient souvent un rôle important (Feller, 1935; Junker 1990). Après 1854 commence une phase de consolidation lors de laquelle sont repris de nombreux projets de réformes scolaires des années précédentes⁷ et où l'on doit réagir à de nouveaux défis⁸. On accorde alors une grande importance à l'amélioration de la formation pour la filière de l'enseignement supérieur, ce qui devrait également permettre de «s'émanciper de l'étranger»⁹.

Sur la base de la Loi sur l'Université, le gouvernement exige «la création d'un corps enseignant gymnasial».¹⁰ Et le principe d'un examen d'Etat pour les futurs enseignants des niveaux secondaire et gymnasial est ancré dans la Loi sur l'organisation du système scolaire du 24 juin 1856.

7 Nous pensons ici aux tentatives de réformes de 1846, 1849 et 1852 (cf. Kummer, 1874).

8 Notamment l'inauguration en 1855 de l'Ecole polytechnique fédérale de Zurich (*Allgemeiner Bericht der Kantonalschulkommission*, 1856, p. 45).

9 «[...] car, dans la situation actuelle, nous sommes souvent confrontés à des enseignants venus de pays où leur formation est favorisée, de sorte que, lors de mises au concours de postes d'enseignants secondaires ou autres, on trouve 3-4 candidats étrangers pour un Bernois: il faut faire quelque chose contre cet état de fait regrettable» (*Staatsverwaltungsbericht*, 1854, p. 151). Voir aussi *Tagblatt des Grossen Rats*, 1856, p. 83.

10 *Staatsverwaltungsbericht*, 1854, p. 151; voir aussi Feller, 1935, p. 188, et Kummer, 1874, p. 59.

Un premier pas concret visant à former sa propre relève vient d'une initiative issue des rangs de l'Université, et non pas de l'administration de l'Instruction publique bernoise. Des séminaires pédagogiques universitaires sont instaurés pour les futurs professeurs de gymnase. Il s'agit d'abord du Séminaire philologico-pédagogique inauguré en 1859 à l'initiative du philologue classique Otto Ribbeck.¹¹ Ce n'est certainement pas un hasard si l'Allemand Ribbeck réagit en premier et sous cette forme aux résolutions du parlement: en effet, en Allemagne, de tels séminaires sont déjà établis depuis des décennies (Führ, 1985; Jeismann, 1999).

Dans ce séminaire philologico-pédagogique, les futurs enseignants sont censés se former à une approche discursive de la matière au moyen d'exposés et de discussions. En outre, des stages accompagnés dans le gymnase de la ville font partie intégrante du séminaire (Criblez & Späni, 2002, pp. 469-472). D'autres séminaires voient ensuite le jour, toujours placés sous l'égide de spécialistes des disciplines. Ils ont bientôt valeur de modèle, où se donne à voir la manière dont les professeurs d'université conçoivent la formation. Même après 1950, cette conception sera encore défendue contre la mainmise supposée de la pédagogie sur la formation des enseignants supérieurs: un bon enseignement scolaire apparaît avant tout comme le résultat d'une profonde connaissance de la matière et non le fait d'un dispositif dérivable de principes de psychologie et de didactique générale.

L'amélioration de la formation des enseignants secondaires est dans un premier temps bloquée du fait de tensions dans les années 1860 entre le gouvernement et la haute école. Certes, dès 1863, les enseignants peuvent s'inscrire en tant qu'auditeurs pour approfondir leurs connaissances; mais ce n'est qu'en 1878 que sont édictés un plan d'études et un règlement d'examens (Messerli, 2002).

C'est à cette faible structure de formation que se joint le premier professeur ordinaire de pédagogie, ce qui se produit plutôt par hasard et sans plan déterminé mais s'inscrit tout à fait dans un scénario qui n'est alors qu'en germe: Hans Rudolf Rüegg*, figure centrale des réformes scolaires bernoises après 1856 et longtemps directeur de l'École normale

11 Otto Ribbeck de Erfurt est d'abord professeur de gymnase à Elberfeld; puis, dès 1856, il devient professeur extraordinaire de philologie classique à l'Université de Berne. Il se voit contraint de partir à Giessen, en 1861, en raison de son double mandat à l'Université et au gymnase (Feller, 1934, p. 209; Ribbeck, 1901).

du canton, décide en 1869 de transférer son domicile à Saint-Gall en raison de l'absence d'assurance-vieillesse dans le canton de Berne.¹² Mais le corps enseignant bernois, diverses commissions scolaires de contrôle et des associations privées tentent d'empêcher son départ. Une pétition largement soutenue demande au Conseil d'Etat qu'il fasse une proposition à Rüegg en vue de le motiver à rester à Berne.¹³ En réponse, Kummer, le conseiller d'Etat en charge de l'Instruction publique, offre à Rüegg une chaire de pédagogie. Devant la Faculté des lettres, Kummer justifie la nomination de Rüegg en arguant que les futurs enseignants secondaires n'ont eu jusqu'alors aucun partenaire qualifié pour les soutenir dans leur formation.¹⁴ Cet argument ne convainc pas la Faculté; elle reste fermement opposée au projet (Späni, 2002, pp. 556ss), sans parvenir à faire revenir le gouvernement sur sa position. En 1870, Rüegg est élu par le gouvernement professeur extraordinaire de pédagogie.¹⁵ On lui confie aussi par la suite la présidence de la commission chargée d'élaborer une structure de formation pour les futurs enseignants secondaires (*Gutachten*, 1875).

L'enseignement de la pédagogie se voit encore renforcé vers 1870 par d'autres biais: Johann Jakob Bähler* met à profit en 1870 une clause de la loi de 1834 sur l'Université, se rapportant à la possibilité de faire une demande personnelle pour enseigner dans un domaine déterminé.¹⁶ Il demande à la Faculté et au gouvernement une *venia docendi* en vue de soutenir dans leur formation professionnelle les futurs enseignants ayant étudié à l'université. Après examen du candidat, une commission propose une autorisation d'enseignement en «histoire de la pédagogie», proposition également soutenue par le gouvernement. L'engagement de Bähler prend fin cependant cinq ans plus tard par manque d'étudiants et

12 Communication de Hans Rudolf Rüegg au directeur de l'Instruction publique du 15 décembre 1869 et du 21 janvier 1870, BB III b 620, Archives d'Etat du canton de Berne (StAB).

13 Tous les courriers adressés au gouvernement se trouvent sous BB III b 620, StAB.

14 Communication du directeur de l'Instruction publique au Conseil d'Etat du 28 janvier 1870, BB III b 669, StAB.

15 Communication de la Faculté des lettres de l'Université de Berne à la Direction de l'instruction publique du 21 janvier 1870, BB III b 669, StAB.

16 Voir Bähler, 1873: l'auteur formule ses opinions quant à une formation académique des enseignants.

de soutien financier de l'Etat.¹⁷ De la même façon, c'est aussi une initiative personnelle qui mène à la nomination de Hermann Hitzig*, un philologue classique plein d'ambitions, comme professeur extraordinaire de pédagogie gymnasiale.¹⁸ Quelques mois plus tard, il est élu professeur ordinaire de «philologie classique et pédagogie gymnasiale».

LA PÉDAGOGIE DANS LES PLANS D'ÉTUDES, LES COURS ET LES CHARGES DE COURS (1878-1900)

La pédagogie ne manque pas d'être évoquée ni dans les premiers règlements d'études et d'examens de 1878 pour les futurs enseignants secondaires, ni dans le Règlement d'examens de 1883 pour le brevet de professeur de gymnase. Ces premières directives pour les examens en pédagogie sont élaborées sur demande du gouvernement par les deux professeurs ordinaires Hitzig et Rüegg, qui servent la cause de l'enseignement de pédagogie.

Le Règlement d'examens de 1883 pour le brevet de professeur de gymnase vise l'évaluation des connaissances des candidats en pédagogie théorique, à savoir leurs connaissances en psychologie empirique ainsi que, selon l'orientation de leurs études, leurs connaissances en pédagogie gymnasiale ou «l'application de la psychologie en pédagogie générale». Les dispositions pour la pédagogie pratique font l'objet d'une leçon probatoire (Criblez & Späni, 2002, pp. 473ss).

Dans le cadre du plan d'études et du Règlement d'examens pour le brevet d'enseignant secondaire, la branche de pédagogie comprend un enseignement en psychologie générale, en pédagogie générale, en histoire de la pédagogie et en didactique du niveau secondaire.¹⁹

Entre 1870 et 1900, les leçons sur des thèmes pédagogiques sont presque entièrement orientées sur les besoins de formation académique des enseignants tels que fixés dans le Règlement. Il n'empêche: le savoir transmis aux enseignants dépasse de loin un simple *training on the job* et s'efforce d'offrir une orientation historique, philosophique et psycholo-

17 Communication de Bähler à la Direction de l'instruction publique du 4 février 1874, BB III b 612, StAB.

18 Communication de Hitzig au directeur de l'Instruction publique du 29 janvier 1878, BB III b 616, StAB.

19 *Reglement Patentprüfung Sekundarlehrer* [Règlement examen de brevet pour enseignants secondaires], 1878, §14.

gique. En outre, l'enseignement est dispensé par des personnes aux qualifications diverses. Avec Hitzig et Bähler – plus tard aussi Friedrich Haag* (voir ci-dessous) –, l'enseignement de pédagogie est représenté par des personnes dont les racines académiques se trouvent dans l'étude de la philologie classique, de la philosophie et du néo-humanisme, et possédant donc aussi les meilleures connaissances d'herméneutique. Rüegg représente, quant à lui, une «pédagogie de terrain» qui structurera de façon essentielle le plan d'études des enseignants secondaires d'un point de vue pédagogique. On constate avec lui la «transférabilité» institutionnelle du contenu des ouvrages d'enseignement conçus avant tout pour le séminaire des instituteurs et composés puis systématisés par compilation d'ouvrages de référence philosophiques et psychologiques.²⁰

Même si, du point de vue des règlements, l'enseignement en pédagogie gagne un certain profil, toutes sortes de flous et de conflits apparaissent en rapport avec les charges de cours.

Hermann Hitzig, représentant de la pédagogie gymnasiale, quitte Berne suite à des querelles avec le nouveau directeur de l'Instruction publique, Henri Gobat, élu à cette charge en 1882. Gobat, connu et controversé pour son style autoritaire, s'attaque au gymnase principalement orienté vers les langues classiques et se heurte à la résistance de Hitzig dans le contexte de sa réforme gymnasiale. En 1886, celui-ci préfère rejoindre l'Université de Zurich (Feller, 1935, pp. 329ss et p. 362). L'expertise de la Faculté des lettres en vue de repourvoir la chaire «Hitzig» est purement ignorée par Gobat. Il nomme Haag, un philologue classique et professeur de gymnase qui lui est proche sur le plan de la politique de l'éducation. Sur l'échiquier politique, c'est un coup important étant donné que le titulaire de philologie classique est impliqué dans la formation des enseignants du gymnase, même si la charge confiée à Haag n'inclut d'abord pas la pédagogie gymnasiale (Feller, 1934, p. 362).

Cinq ans plus tard, la Faculté des lettres demande la nomination de Haag comme professeur ordinaire et Gobat profite de l'occasion pour rouvrir le dossier de la pédagogie gymnasiale et la lier à nouveau à la chaire de philologie classique: en 1891, Haag est élu par le Conseil d'Etat professeur ordinaire de «philologie classique et de pédagogie gymna-

20 Cf. Rüegg 1862, 1870, 1876. Avec la publication de son ouvrage *Lehrbuch der Psychologie* en 1876, il attire le soupçon de plagiat, ce qui lui coûte d'abord sa nomination comme professeur ordinaire.

siale». Par ailleurs, sur proposition de Gobat et avec l'accord de la commission de contrôle de la formation des enseignants, Haag assume la charge de cours du professeur de pédagogie Rüegg, alors malade.²¹ A la mort de ce dernier en 1893, la structure de l'enseignement pédagogique et des chaires est en quelque sorte épurée: sur proposition de la commission de contrôle nouvellement nommée, le conseiller d'Etat Henri Gobat supprime la chaire de pédagogie, arguant que la «psychologie & autres» peuvent être enseignées par le titulaire de la chaire de philosophie Ludwig Stein* et «les cours prévus dans le plan d'études de la formation des enseignants» par le professeur de philologie classique et ancien professeur de gymnase Friedrich Haag.²² Ainsi Haag assume 13 ans durant la quasi totalité de l'enseignement de pédagogie dispensé à l'Université de Berne. Ce faisant, il se spécialise plus particulièrement en histoire des écoles bernoises et en législation scolaire bernoise.

La formation professionnelle des futurs enseignants n'est dispensée jusqu'en 1896 que par les professeurs ordinaires ou extraordinaires. Sur décision du Grand Conseil, un poste auxiliaire de méthodologie est créé. Le parlement est d'avis que la formation pratique des futurs enseignants secondaires doit gagner en importance, «notamment à travers un profond remaniement du plan d'enseignement du point de vue du choix des matières et de la méthodologie»²³. Le 11 mars 1898, Gottlieb Stucki* est nommé professeur auxiliaire de méthodologie contre l'avis du corps enseignant secondaire, des étudiants et de la commission de contrôle. Le législatif crée ainsi une nouvelle catégorie professionnelle à l'université, qui ne distinguait alors que trois statuts, celui de privat-docent, de professeur ordinaire et de professeur extraordinaire. Le nouveau professeur

21 Communication de Forster au directeur de l'Instruction publique du 14 décembre 1893, BB III b 668, StAB. Voir aussi l'Exposé de la Direction de l'instruction publique au Conseil d'Etat du 2 juillet 1891, BB IIIb 616, StAB.

22 Exposé de la Direction de l'instruction publique au Conseil d'Etat du 27 juillet 1894, BB III B 620, StAB.

23 Exposé de la Direction de l'instruction publique au Conseil d'Etat concernant la formation pratique des futurs enseignants, à savoir formation en didactique et méthodologie, du 10 mars 1898, BB III b 668, StAB. En vue de ce poste, le Biennois Johann Erni présente aussi une requête en 1896 pour une *venia docendi* «dans les branches pédagogiques, particulièrement en méthodologie», requête qui ne rencontre manifestement aucun succès (*Bewerbung von Dr. Joh. Erni, Biel, für pädagogisch Fächer* du 8 septembre 1896, BB III b 668, StAB).

auxiliaire de méthodologie et ses successeurs n'auront pas accès aux affaires de la Faculté des lettres. Une pédagogie à deux vitesses commence ainsi à se dessiner. C'est un enseignant de l'école secondaire communale pour jeunes filles, Kaspar Fischer, qui succède en 1908 à Stucki.²⁴ Dès la même année, des directeurs de cours sont chargés de donner une introduction à la pédagogie aux futurs enseignants ne possédant pas de brevet d'instituteur. Ces directeurs de cours ne sont pas non plus impliqués dans le fonctionnement de l'Université. Le premier est Eduard Balsiger*, directeur de l'École normale communale de Berne, qui a postulé en 1906 à la chaire de pédagogie et de psychologie.²⁵

Abstraction faite de l'intermède Bähler entre 1870 et 1875, l'enseignement se concentre principalement avant 1900 sur les enseignants et les règlements de formation de ces derniers. Dès 1885, on voit apparaître les premiers cours de pédagogie qui ne découlent pas de prescriptions réglementaires. Ludwig Stein donne des leçons sur «la pédagogie comme psychologie appliquée» et «les fondements d'une pédagogie expérimentale» ainsi que, à plusieurs reprises, sur «la psychologie physiologique». Et Ludwig Stein n'est certainement pas étranger au projet d'une pédagogie expérimentale lancé en 1906 par la Direction de l'instruction publique.

PÉDAGOGIE EMPIRICO-EXPÉRIMENTALE: UN INTERMÈDE (1906-1913)

UNE NOUVELLE PÉDAGOGIE UNIVERSITAIRE CENSÉE RAFRAÎCHIR DES ÉCOLES DÉSUÊTES

Au commencement du 20^e siècle, la pédagogie semble connaître des débuts prometteurs en tant que nouvelle discipline universitaire de recherche liée à une chaire régulière. En effet, une chaire est mise au concours en 1906 pour un «professeur extraordinaire de pédagogie générale et expérimentale et la direction d'un institut de pédagogie expérimentale».

24 Extrait du rapport de l'administration de la Direction de l'instruction publique pour l'année 1908, p. 49, BB III b 668, StAB.

25 Extrait du rapport de l'administration de la Direction de l'instruction publique pour l'année 1908, p. 49, BB III b 668, StAB.

Les motivations de cette mise au concours sont diverses: d'une part, Friedrich Haag quitte sa charge de cours de pédagogie dans le cadre de la formation des enseignants secondaires, et il faut donc lui trouver un successeur.²⁶ D'autre part, le directeur de l'Instruction publique Gobat, toujours en poste, entend réformer l'école primaire et la formation des enseignants (Weber, 1999, pp. 37-45). La création d'une nouvelle chaire de pédagogie doit contribuer à susciter un changement de mentalité chez le corps enseignant bernois considéré comme n'étant plus à la page.²⁷

Une telle conception de la nouvelle pédagogie implique des professeurs ordinaires liés à Gobat: l'historien Gustav Tobler, professeur d'histoire suisse, Friedrich Haag, professeur de philologie classique et de pédagogie gymnasiale, et Ludwig Stein, professeur de philosophie. Le reste du corps de la Faculté des lettres doit se contenter de formuler ses critiques envers un processus de nomination certes conforme aux règles, mais n'impliquant pas de réelle coopération.²⁸

De nombreux indices laissent penser que les grandes lignes de la création et de l'orientation de la nouvelle chaire de pédagogie et de psychologie ont été dictées par Ludwig Stein. Celui-ci est titulaire de la chaire de philosophie de l'Université de Berne depuis 1891. Son intérêt scientifique est de nature positiviste et orienté sur la résolution de la question sociale (Stein, 1903). La pédagogie expérimentale, domaine dans lequel Stein peut se prévaloir de plusieurs publications et conférences, fait partie de ce vaste programme de réforme sociale (Stein, 1896, 1900). Le conseiller d'Etat Gobat s'inspire aussi fortement de ce positivisme scientifique dans son *Exposé de la Direction de l'instruction publique au Conseil d'Etat* concernant la création d'une chaire orientée sur la pédagogie expérimentale. Cette expertise plaide pour l'abandon de l'ancienne pédagogie enseignée aux instituteurs ainsi qu'à l'Université.

26 Demande de démission de Friedrich Haag à la Direction de l'instruction publique du 20 mai 1906, III b 616, StAB. Haag reste cependant professeur de philologie classique et de pédagogie gymnasiale.

27 La motivation de Gobat n'est certainement pas étrangère à un long conflit (1895-1901!) concernant la véritable utilité du châtement corporel dans l'enseignement (Scandola *et al.*, 1992, pp. 85-90; Weber, 1999, p. 42).

28 Communication de la Faculté des lettres de l'Université de Berne à la Direction de l'instruction publique du canton de Berne du 18 juillet 1906, III b 613, StAB.

«L'histoire des systèmes scolaires et des principes d'enseignement» ainsi que la «psychologie reposant sur des bases spéculatives purement abstraites généralement issues d'anthologies» doivent être remplacés par une nouvelle pédagogie qui repose sur un nouveau fondement, celui de «l'observation selon les méthodes des sciences physiques et naturelles» et de «l'expérience physiologique». ²⁹

L'Exposé mentionne déjà le titulaire désigné: l'Allemand Ernst Dürr, un docteur de 28 ans, professeur à l'Université de Wurtzbourg et élève d'Oswald Külpe. ³⁰ Une mise au concours publique est malgré tout publiée avec un délai de postulation de deux semaines et Ernst Dürr est élu professeur extraordinaire de pédagogie et de psychologie. Le *Berner Schulblatt*, organe de l'Association des enseignants bernois, ne fait aucune mention de cette nomination, soit par désintérêt, soit en signe de protestation envers la politique de réforme de Gobat, dont le *Schulblatt* se fait très tôt l'adversaire.

A la fin 1907 déjà, Dürr est promu professeur ordinaire dans le même temps où la chaire «de pédagogie et psychologie» est rebaptisée chaire «de philosophie sous considération particulière de la psychologie et de la pédagogie». La raison de ce changement tient dans le fait que, au grand regret du professeur, ces deux disciplines, psychologie et pédagogie, ne donnent pas droit au doctorat, et que Dürr ne peut donc pas accepter de doctorant. Avec la nouvelle dénomination, les thèmes psychologiques et pédagogiques peuvent ainsi faire l'objet d'une thèse sous l'égide de la philosophie. ³¹

La psychologie est déclarée discipline de doctorat en 1909 déjà, et cela avec l'appui des étudiants et de la Faculté des lettres. La pédagogie devra encore patienter une trentaine d'années!

29 Exposé de la Direction de l'instruction publique au Conseil d'Etat du 31 mai 1906, BB III b 613, StAB.

30 Oswald Külpe, longtemps assistant de Wilhelm Wundt, fonde au cours de son activité académique plusieurs instituts de psychologie à orientation expérimentale, notamment à Wurtzbourg. Il s'intéresse en priorité aux processus supérieurs de pensée (Hammer 1999; Mack 1999).

31 Communication de la Faculté des lettres de l'Université de Berne à la Direction de l'instruction publique du canton de Berne du 1^{er} octobre 1907, BB III b 613, StAB.

L'INSTITUT DE RECHERCHE: UN PROJET AMBITIEUX, MAIS AVORTÉ

La réforme de la pédagogie universitaire entreprise en 1906 compte non seulement sur de nouveaux fondements scientifiques mais aussi sur la création d'un institut de recherche. La mise au concours de 1906 évoque un «institut pédagogique expérimental».³² L'expertise de la Direction de l'instruction publique, dont l'auteur n'est autre qu'Ernst Dürr, mentionne un «laboratoire psychologique».³³ En 1912, Dürr parle d'un «institut psychologique».³⁴ On peut supposer qu'il s'agit bien à chaque fois de la même institution de recherche, d'orientation pédagogique et psychologique, soumise à un principe premier: «l'étude de l'enseignement et de l'éducation est considérée elle-même comme partie intégrante de la psychologie». Enseignement et éducation sont considérés comme «un système de causes permettant d'obtenir un système d'effets», en pédagogie comme en psychologie générale.³⁵

La recherche que Dürr projette de réaliser, dès son entrée en fonction, peut être décrite au mieux par les termes de «psychologie de la pensée avec une intention pédagogique». On peut supposer qu'il désire poursuivre une partie de la recherche commencée à Wurtzbourg, où l'auto-observation se trouvait au centre de l'expérience. Cela implique des expériences relatives au temps de réaction, des tâches de psycho-physique ainsi que des tâches de pensée et d'apprentissage (Mack, 1999, p. 51).

Pour abriter l'institut de recherche projeté, on prévoit trois pièces, une chambre noire, une salle de conférences et les appareils nécessaires. Selon Dürr, ces locaux doivent servir aux cours d'introduction en psychologie expérimentale, aux exercices pratiques avec les étudiants, mais aussi à la recherche empirique.³⁶

Le projet d'un laboratoire n'aboutit pas, avant tout pour des raisons politiques. Les soutiens font défaut après que Gobat, jusqu'alors un omnipotent directeur de l'Instruction publique, est politiquement

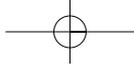
32 Annonce parue le 18 juin 1906, BB III b 613, StAB.

33 Expertise de Dürr remise au gouvernement, s.d., p. 6, BB III b 613, StAB.

34 Communication de Dürr au directeur de l'Instruction publique du 5 décembre 1912, BB III b 669, StAB.

35 Expertise de Dürr remise au gouvernement, s.d., p. 6, BB III b 613, StAB.

36 Communication de Dürr au directeur de l'Instruction publique Ritschard du 17 mars 1907, BB III b 613, StAB.



contraint de changer de département; on se souvient que c'est lui qui a imposé la nomination de Dürr. Le nouveau directeur de l'Instruction publique, Ritschard, s'intéresse peu à ce projet, malgré les nombreuses requêtes que lui adresse le nouveau titulaire, Dürr. Celles qui ont été conservées demandent de l'argent, des locaux, des modifications du plan d'études et du personnel. Les efforts du gouvernement restent très mesurés. En 1908, deux locaux sont mis à disposition, qui doivent cependant être partagés avec un privat-docent d'électrotechnique. En décembre 1912, peu avant sa mort, Dürr communique au gouvernement qu'il a réussi à rendre ces locaux viables à l'enseignement.³⁷

Les plans de développement d'une recherche pédagogique et psychologique d'orientation empirico-expérimentale sont dans un premier temps enterrés à la mort de Dürr en 1913.³⁸

Dürr n'est pas le seul professeur ordinaire de pédagogie après 1906, puisque à ses côtés se trouve Haag. Comment l'enseignement est-il alors coordonné, et quel est le rapport des futurs enseignants et des commissions de formation des enseignants avec la pédagogie?

UNE DISCIPLINE EN POSTURE DÉLICATE – L'ENSEIGNEMENT DE PÉDAGOGIE (1900-1920)

L'arrivée de Dürr à l'Université de Berne implique un accord entre les deux professeurs de pédagogie quant aux cours dispensés. Avec le consentement de la Faculté des lettres et du gouvernement, Dürr est chargé de dispenser une introduction en deux parties à la pédagogie systématique basée sur la psychologie, une introduction à la psychologie expérimentale ainsi qu'un enseignement en psychologie du sentiment et de la volonté et en psychologie des fonctions de perception, de mémoire, d'imagination et de pensée. Haag, quant à lui, doit traiter de l'histoire de la pédagogie jusqu'à la fin du 18^e siècle, de l'histoire scolaire suisse et bernoise et de la méthodologie de l'enseignement gymnasial. Dürr assume en outre l'histoire de la pédagogie au 19^e siècle.³⁹

37 Communication de Dürr au directeur de l'Instruction publique du 5 décembre 1912, BB III b 669, StAB.

38 Dürr meurt au Tessin en 1913 des suites d'une septicémie.

39 Communication de la Faculté des lettres de l'Université de Berne à la Direction de l'instruction publique du 1^{er} octobre 1907, BB III b 613.9, StAB.



L'enseignement de pédagogie et de psychologie à l'Université de Berne y gagne ainsi sans aucun doute une présence dans le domaine de la psychologie expérimentale. Avec l'aval de la commission de contrôle de la formation des enseignants, Dürr réussit par ailleurs à inscrire, dans le plan d'études des enseignants secondaires, la «pédagogie systématique basée sur la psychologie expérimentale».⁴⁰

Les futurs enseignants bernois, aux niveaux tant secondaire que gymnasial, se montrent pourtant en majorité peu enthousiastes à l'égard de la pédagogie et de ses thèmes, et cela autant avant qu'après la nouvelle orientation de l'enseignement de 1906.⁴¹ Depuis 1878, les futurs enseignants secondaires sont dispensés de pédagogie s'ils sont en possession d'un diplôme d'enseignant; les futurs professeurs de gymnase en sont aussi dispensés depuis 1907.⁴² Cela est justifié par plusieurs motifs: d'une part, la somme de savoirs à acquérir dans le cadre de la formation conduit à refuser toute charge supplémentaire inutile. D'autre part, l'enseignement académique de pédagogie n'est pas considéré comme très utile à la formation, étant donné que la majeure partie des étudiants est déjà en possession d'un diplôme d'enseignant et entame cette formation en vue d'une promotion professionnelle. La pédagogie est tout au plus adressée aux nouveaux étudiants sans formation pédagogique, à savoir aux bacheliers.

La nouvelle orientation donnée par Dürr à l'enseignement de pédagogie n'a pas plus de succès auprès des étudiants et des commissions de formation des enseignants. La réforme du règlement de 1912 envisage même de ne plus pouvoir astreindre aucun aspirant enseignant secondaire à fréquenter les cours de pédagogie.⁴³ C'est en raison de l'échec de ce projet que la pédagogie ne disparaît alors pas de l'Université. Dürr exprime sa déception dans plusieurs courriers au directeur de l'Instruc-

40 Courrier du directeur de l'Ecole normale, Prof. Dr. Forster, au nom de la direction du Haut-Séminaire bernois à la Direction de l'instruction publique du 22 octobre 1906, BB III b 668, StAB.

41 Communication des étudiants de l'Ecole normale supérieure à la Direction de l'instruction publique du 25 février 1906, BB III b 668, StAB. Voir aussi: Criblez & Späni, 2002, p. 485.

42 *Reglement für die Patenprüfung von Kandidaten des höheren Lehramtes vom 16. Januar 1907* [Règlement pour l'examen de brevet des candidats à l'enseignement supérieur du 16 janvier 1907], §. 11.

43 Règlement SLA 1913, BB III b 669, StAB.

tion publique et tâche de se défendre au nom de «ses» deux disciplines, psychologie et pédagogie.⁴⁴ Il demande la levée de toutes les dispenses d'enseignement de pédagogie et l'admission de la psychologie et de la pédagogie en tant que branches nécessaires à l'obtention du brevet; en contrepartie, il offre une augmentation de ses heures d'enseignement pour pouvoir combler la demande des différents groupes.⁴⁵ Dans son argumentaire, il souligne le bénéfice éducatif et rationnel des sciences psychologique et pédagogique pour combattre des «préjugés tenaces».

Le débat sur la réforme de la formation académique des enseignants secondaires et la place de la pédagogie se poursuit jusqu'après la mort de Dürr, puis s'enlise pendant les premières années de guerre. Elle est reprise en 1916 et aboutit finalement en une disposition selon laquelle «des cours de pédagogie théorique et pratique incluant des exercices et une initiation méthodologique» sont obligatoires pour tous les étudiants, donc aussi pour ceux qui possèdent déjà un diplôme d'enseignant.⁴⁶ Les apports pédagogiques de l'École normale ne sont donc plus reconnus par l'Université. La rupture entre l'enseignement pédagogique donné à l'École normale d'une part et à l'Université d'autre part est ainsi consommée.

44 En 1907 déjà, il écrit au nouveau directeur de l'Instruction publique, Ritschard: «Je n'aurais jamais pensé à abandonner mon enseignement à Wurtzbourg, qui s'étalait sur tout le domaine de la philosophie, et non sur les deux seules branches de psychologie et pédagogie, mon activité de collaborateur de l'un des instituts de psychologie les plus en vue [...] et une position matériellement plus enviable pour me retrouver, à Berne, professeur extraordinaire de deux branches dont aucune ne permet l'obtention du titre de docteur ni ne dispose à la bibliothèque ne serait-ce que d'une portion congrue de littérature spécialisée.» Selon lui, les étudiants se rendraient à Zurich pour écrire leur thèse de doctorat (Dürr, 17 mars 1907).

45 Communication de Dürr au directeur de l'Instruction publique du 5 décembre 1912, B III b 669, StAB.

46 Rapport de la sous-commission pour la réforme de la formation des enseignants à la Direction de l'instruction publique du canton de Berne du 26 mars 1918, Dossier *Lehramtsschule* 1913-1925, BB III B 669, StAB. Voir aussi *Studienplan Lehramt*, 1919.

RIEN NE BOUGE: LA DISCIPLINE ENTRE 1913 ET 1946

Depuis sa fondation en 1834, l'Université est régulièrement présente dans l'espace public; le début de la Première Guerre mondiale marque le début de décennies de *statu quo*, «d'inertie» et de «conservatisme» – c'est à tout le moins ce que prétend l'historien Im Hof (1984, p. 82). On peut certainement interpréter l'abandon du projet d'une pédagogie empirico-expérimentale et le retour de la discipline dans le giron de la philosophie comme un signe de conservatisme, de même que la nomination exclusive de citoyens suisses pour le professorat. On observe également que les interventions de l'Etat dans le domaine de la politique universitaire se font alors moins nombreuses et plus modestes et que les règles définissant les rôles respectifs de la Faculté et du gouvernement dans la politique scientifique sont correctement appliquées. On constate cependant aussi une série d'activités visant à développer notamment la recherche pédagogique et psychologique à l'Université.

L'ÈRE DES CHAIRES DE PHILOSOPHIE «MIT BESONDERER BERÜCKSICHTIGUNG»⁴⁷

La question de l'orientation de la pédagogie académique fait l'objet de nouvelles controverses suite au décès de Dürr en 1913. L'euphorie des débuts est retombée. Prudence et circonspection remplacent les méthodes expéditives de l'époque de Gobat: la Direction de l'instruction publique s'adresse à la Faculté des lettres et à la commission de contrôle de la formation des enseignants pour savoir «si la chaire libérée doit être repourvue avec le même cahier des charges ou si une modification s'avère nécessaire».⁴⁸

L'une et l'autre s'accordent quant à la nationalité et à l'expérience pédagogique: le futur professeur ordinaire doit bénéficier d'une bonne

47 «Sous considération particulière de...»: cette expression, fréquente dans le système académique allemand, impose au titulaire d'une chaire déterminée – par exemple la philosophie – une discipline définie plus largement et impliquant de donner des cours dans un domaine particulier, comme en l'occurrence la pédagogie ou la psychologie. Nous utilisons la traduction française dans la suite du texte.

48 Communication de la Direction de l'instruction publique à la Faculté des lettres de l'Université de Berne du 14 octobre 1913, BB III b 13013, StAB.

connaissance du système scolaire suisse et dans le meilleur des cas être de nationalité suisse, et il doit pouvoir faire état d'expériences pratiques dans le domaine scolaire.⁴⁹ Les avis sont en revanche partagés s'agissant de l'orientation de la chaire. La Faculté des lettres souhaite un enseignement en «philosophie particulièrement pédagogie». La commission de contrôle propose quant à elle une chaire de «psychologie et pédagogie»⁵⁰. Cela dénote d'une part une différence de méthodologie scientifique: la pédagogie et la psychologie comme disciplines dépendant ou non de la philosophie. D'autre part, diverses réflexions de politique académique entrent ici en considération: l'enseignement de philosophie doit-il vraiment être réduit pour faire place à une chaire propre de pédagogie et psychologie?

La mise au concours finalement publiée peut être interprétée soit comme un compromis, soit comme un refus délibéré de nouvelles expériences. La dénomination du poste occupé par Dürr après 1908 reste inchangée: «chaire de philosophie sous considération particulière de la psychologie et de la pédagogie».⁵¹ Parmi les 13 postulations se trouve le candidat soutenu par la Faculté des lettres, Paul Häberlin*: la candidature du Dr. Paul Häberlin, privat-docent à l'Université de Bâle, correspond «dans une telle mesure» aux exigences du poste «que la Faculté peut en toute bonne conscience recommander sa nomination»⁵².

L'expertise de la Faculté prévoit que Paul Häberlin reprenne «la direction de l'Institut de psychologie fondé par le défunt professeur Dürr».⁵³ Häberlin ne se considère cependant pas tenu par cet engage-

49 Communication de la Faculté des lettres de l'Université de Berne à la Direction de l'instruction publique du canton de Berne du 18 novembre 1913, BB III b 13013, StAB.

50 Communication de la commission de contrôle de la formation des enseignants à la Direction de l'instruction publique du 31 octobre 1913, BB III b 616, StAB.

51 Projet de mise au concours avalisé par le gouvernement le 29 novembre 1913, BB III b 613, StAB.

52 Expertise concernant le remplacement du titulaire de la chaire de philosophie, psychologie et pédagogie à l'Université de Berne du 5 février 1914, BB III b 616, StAB.

53 Expertise concernant le remplacement du titulaire de la chaire de philosophie, psychologie et pédagogie à l'Université de Berne du 5 février 1914, BB III b 616, StAB.

ment. Lui-même n'accorde «personnellement pas une grande valeur à la psychologie expérimentale au sens strict», écrit-il à l'administrateur de l'Université Jenni en réponse à ses questions concernant l'équipement de l'Institut de psychologie.⁵⁴ Häberlin abandonne l'Institut de psychologie (établi avec tant de peine) et ses appareils au professeur de philosophie Richard Herberz, qui affirme «donner occasionnellement des cours et exercices de nature psychologico-expérimentale» pour rester en contact avec la psychologie.⁵⁵ Häberlin oriente l'enseignement et la recherche en pédagogie prioritairement vers les lettres (*Geisteswissenschaften*) et la philosophie de la culture.

Après huit ans d'enseignement et de recherche à l'Université de Berne, Häberlin retourne à l'Université de Bâle en 1922 pour y reprendre la chaire du défunt professeur allemand Otto Braun* (cf. chapitre 3 du présent ouvrage).

Cette nouvelle vacance à l'Université de Berne est traitée en 1922 sur le même modèle qu'en 1913-1914, donnant lieu à l'expression des mêmes vœux et des mêmes attentes. 52 candidats, à savoir 2 Autrichiens, 44 Allemands et 6 Suisses postulent à cette chaire de philosophie «sous considération particulière de la psychologie et de la pédagogie».⁵⁶

L'expertise de la Faculté des lettres note d'entrée qu'«aucun des candidats ne satisfait *pleinement* aux exigences de la mise au concours».⁵⁷ Le principal argument avancé réside dans l'orientation large de la chaire, imposant une compétence dans les trois domaines de philosophie, psychologie et pédagogie.⁵⁸

54 Communication de Häberlin à l'administrateur de l'Université Jenni du 22 janvier 1921, III b 616, StAB.

55 En 1921, le matériel de l'Institut de psychologie est finalement transporté à l'École normale (*Oberseminar*). La Direction de l'instruction publique se garde le droit d'en disposer en cas de reprise des études de psychologie expérimentale à l'Université.

56 Entre autres parmi les Suisses: Arthur Stein, Julius Suter et Eberhard Grisebach (voir notamment le chapitre 1 du présent ouvrage).

57 Expertise de la Faculté des lettres concernant le remplacement du titulaire de la chaire de philosophie, psychologie et pédagogie à l'Université de Berne du 17 octobre 1922, BB III b 621, StAB. Souligné dans le texte.

58 Expertise de la Faculté des lettres concernant le remplacement du titulaire de la chaire de philosophie, psychologie et pédagogie à l'Université de Berne du 17 octobre 1922, BB III b 621, StAB.

La Faculté mentionne cependant comme favori le Tessinois Carlo Sganziⁿ*, qui a étudié à Munich et à Berne, et obtenu son doctorat, ainsi que son habilitation à Berne. Il se distingue des autres candidats par le fait qu'il connaît le fonctionnement du système scolaire «du pays de Pestalozzi», et parce qu'il a enseigné à la Haute école de commerce de Saint-Gall et dirigé l'École normale de Locarno. La Faculté «déclare» sans ambiguïté au terme de son rapport «qu'elle a tenu compte en priorité, pour élaborer sa proposition, des besoins particuliers de l'Université de Berne; s'il n'avait fallu juger qu'en fonction de l'aptitude scientifique et de l'expérience académique d'enseignement, d'autres candidats auraient sans nul doute aussi été proposés, voire même été préférés au candidat retenu». ⁵⁹ La pédagogie apparaît ici comme une discipline académique hors normes nécessitant ses propres critères.

Après une période d'essai d'un semestre et des expertises demandées à Bertoni (Tessin), Chiesa (Tessin) et Malche (Genève), ⁶⁰ Sganziⁿ est finalement nommé le 16 janvier 1923 professeur ordinaire de philosophie sous considération particulière de la psychologie et de la pédagogie. ⁶¹

TENTATIVES DE DÉVELOPPEMENT DANS LA RECHERCHE (1928-1933)

Les années 1928 à 1933 sont caractérisées par un nombre étonnant d'initiatives et d'efforts visant à promouvoir la recherche pédagogique et psychologique à l'Université de Berne. Le fait que Sganziⁿ se retrouve toujours au centre des affrontements souligne avant tout la petite taille de l'Université et l'importance du rôle d'un professeur ordinaire.

En juin 1928, le gouvernement bernois reçoit une pétition demandant la fondation d'un institut psychotechnique signée par l'Association des enseignants bernois, l'Office d'orientation professionnelle, l'Office du

⁵⁹ Par «besoins particuliers», il faut comprendre ici la formation académique des enseignants. La *Neue Berner Zeitung* du 21 octobre 1922, dénonce dès l'élection de Sganziⁿ, «un fanatisme romaniste et clérical», puisque «[...] pendant un demi-siècle, on a écarté comme soi-disant «trop peu qualifiés» des candidats suisses alémaniques et allemands, dont certains du plus haut niveau pour installer sur la chaire un monsieur de langue romane jusqu'à aujourd'hui plutôt inconnu dans le domaine de la science pédagogique».

⁶⁰ Toutes les expertises disponibles in BB III b 621, StAB.

⁶¹ Exposé de la Direction de l'instruction publique au Conseil d'Etat du 16 janvier 1923, BB III b 621, StAB.

travail de la Ville de Berne, l'Office de la jeunesse, l'École professionnelle, les Ateliers d'apprentissage, l'Association médicale de district et d'autres institutions.⁶² Cet institut psychotechnique est censé assurer le passage des jeunes à la vie active au moyen d'examens d'aptitudes et de sélection professionnelle.

Carlo Sganzi, professeur ordinaire de philosophie, de pédagogie et de psychologie à l'Université, défend de son côté aussi auprès du gouvernement la création d'un tel institut et recommande à Franziska Baumgarten de se faire habilitier dans le domaine de la psychotechnique. Baumgarten obtient son habilitation en mai 1929 dans le domaine d'enseignement limité à la *Psychotechnique (psychologie des aptitudes professionnelles et des procédures de travail)*, mais le gouvernement se décide en 1933 contre la fondation d'un institut psychotechnique, arguant qu'entre-temps deux instituts privés ont été fondés et que l'intervention de l'Etat est ainsi devenue superflue.⁶³ Le gouvernement ne retient pas l'argument des initiants défendant un institut universitaire comme protection contre une «exploitation mercantile»;⁶⁴ en 1933, la priorité est aux économies.

Parallèlement aux discussions autour de la création d'un institut psychotechnique, Sganzi tente avec Jancke (voir ci-dessous) et Baumgarten d'établir une orientation à la formation dans le cadre de l'Institut de psychologie.⁶⁵ Par ailleurs, des efforts sont entrepris pour créer une filière propre aux psychotechniciens.⁶⁶ Ces projets de réforme sont

62 Courrier cité dans l'Exposé du directeur de l'Instruction publique au Conseil d'Etat du 4 avril 1930, BB III b 636, StAB.

63 L'un des instituts mentionnés est dirigé depuis 1928 par Hanns Spreng à Bienne, et, selon le *Bund* du 28 août 1929, sa création est due à l'initiative d'industriels. Spreng a été l'assistant de Suter et Carrard à Zurich (voir le chapitre 11 du présent ouvrage).

64 Communication de Sganzi à la Direction de l'instruction publique du 21 juin 1921, BB III b 636, StAB.

65 Communication de Sganzi à la Direction de l'instruction publique du 7 janvier 1932, BB III b 636, StAB.

66 Sganzi contribue comme conseiller à l'élaboration de cette filière de diplôme lancée en 1931 par la Fondation suisse de psychotechnique. Un an plus tard seulement, la Communauté suisse de travail pour la psychologie pratique plaide pour une réglementation de la profession libérale de psychologue pratique.

aussi refusés par le gouvernement toujours pour des raisons économiques.⁶⁷

Dans toutes ces activités, la psychologie joue un rôle central en tant que discipline de recherche aux aspirations sociotechniques. La pédagogie se voit tout au plus attribuer le rôle de sous-discipline, ce qui pourrait être démontré par l'examen des cursus de formation proposés en psychotechnique. Cependant, la pédagogie jouit aussi pendant plusieurs années d'une plus grande attention, notamment de la part du corps enseignant bernois.

En premier lieu, l'assemblée des délégués de l'Association des enseignants bernois aborde la question de la fondation d'un institut pédagogique à l'Université de Berne. Il devrait être «avant tout un institut de recherche» et «ouvrir des voies à la pratique pédagogique en relation avec les écoles expérimentales et d'application» (*Bernisches Schulblatt*, 1929, 32, p. 438).

La demande d'un institut pédagogique fait partie d'un programme visant à réorienter les objectifs pédagogiques de l'Association des enseignants, renonçant explicitement à toute politique corporative ayant pour but des revendications de statut ou de salaire. «Un soutien cohérent de la pratique pédagogique des enseignants de tous les niveaux requiert un développement moderne des possibilités de recherches pédagogiques dans notre Université» (*Bernisches Schulblatt*, 1929, 32, p. 438). Le programme pédagogique rédigé en 1929 par l'Association doit d'abord être discuté par la base dans les diverses sections. Seule une moitié environ des sections se plie à l'exercice (Scandola *et al.*, 1992, p. 319), de sorte que le programme disparaît des activités de l'Association avec ses thèses et ses revendications.

En second lieu, les efforts d'approfondissement des connaissances en pédagogie scolaire par le biais de la recherche se reflètent aussi dans la fondation d'une Communauté de travail des enseignants bernois pour la réalisation d'enquêtes psycho-pédagogiques (*Bernisches Schulblatt*, 1929, 32, p. 430). Son directeur scientifique n'est autre que le professeur d'université Carlo Sganzi. Ce groupe – un nombre considérable d'en-

67 Communication de la Direction de l'instruction publique à la Communauté suisse de travail pour la psychologie pratique, Privat-docent Dr. F. Baumgarten-Tramer, 12 janvier 1933, StAB. Communication de la Direction de l'instruction publique à la Direction de l'intérieur du 24 avril 1933, BB III b 621, StAB.

seignants se sont annoncés pour la première séance – se réunit au moins deux fois, à l'Institut psychologique de l'Université de Berne. Sganziini y prononce un exposé sur des «recommandations quant à la méthodologie de recherche destinées aux enseignants désireux de contribuer à une meilleure connaissance du développement mental de l'élève» (*Berner Schulblatt* 1930, p. 430). «La psychologie actuelle préfère à nouveau l'observation à l'expérience. La majeure partie du travail doit consister en observations systématiques consignées dans un cahier.» Les expériences doivent servir de compléments. «L'objectif général doit être l'approche de l'élève en fonction de son comportement manifeste.» Le projet ne dépassera pas cette déclaration d'intentions.⁶⁸

Toute cette agitation pour une intensification de la recherche psychologique et pédagogique ne porte que peu de fruits après 1930 et reste sans suite jusqu'en 1948.

Après de premières tentatives pour bâtir une recherche psycho-pédagogique empirique, Carlo Sganziini se tourne aussi vers des thèmes de pédagogie et de psychologie orientés vers la philosophie et la théorie fondamentale. Cette entreprise singulière, peu modeste et aujourd'hui difficilement compréhensible, consiste à offrir aux praticiens une base scientifico-philosophique de réflexion pédagogique dans le cadre d'un système de catégorisation philosophique qu'il conçoit comme une théorie structurelle transcendentale (Sganziini, 1936).

CONTINUITÉ DANS LES RÈGLEMENTS ET LES THÉORIES (1920-1950)

Les deux tentatives de donner un nouveau profil à la pédagogie académique – d'abord 1906 et 1912, puis 1928 et 1933 – n'aboutissent donc pas. Si l'on fait le bilan des ressources investies depuis 1900 dans les sciences de l'éducation en termes de pourcentage de postes, on constate que la part de la pédagogie définie comme «scientifique» ou «académique» stagne jusqu'à la fin de la Seconde Guerre mondiale. Seul le

68 La Communauté psychologique de travail de l'Association des enseignants de Berne-Ville semble n'avoir pas connu d'autre sort. En 1929, ses réunions doivent avoir lieu tous les 15 jours. A la tête de ce groupe se trouve le médecin et «aliéniste» Walther de la clinique Waldau, qui, en 1929, présente lors de plusieurs séances ses vues «sur les dysfonctionnements psychogènes de l'enfance» (*Berner Schulblatt*, 1929, N° 24).

nombre de lecteurs et directeurs de stages pour la formation académique des enseignants augmente modestement après 1900.⁶⁹

Malgré la stagnation de l'embauche et l'abandon du projet d'institut de recherche, l'opinion est, vers 1920, largement acquise à une formation académique des enseignants jugeant nécessaire une qualification pédagogique à trois niveaux: (a) en tant que théorie avec des orientations philosophiques, historiques et psychologiques, (b) en tant que didactique disciplinaire et des niveaux scolaires, (c) en tant que stage dirigé. Ces trois niveaux sont définitivement établis en 1919 dans la formation des enseignants secondaires, en 1927 pour les professeurs de gymnase.

Depuis 1920, tous les futurs enseignants suivent les cours de Paul Häberlin, titulaire de la chaire de philosophie «sous considération particulière de la psychologie et de la pédagogie (théorique)». A côté d'autres cours de philosophie et de psychologie, ce dernier enseigne une «Théorie générale de l'éducation» en deux parties: la première partie offre un «fondement philosophique», la seconde des développements de «méthodologie et de psychologie de l'enfance». ⁷⁰ Certains points forts des cours sont ensuite approfondis dans le cadre de travaux pratiques aux thématiques souvent historiques. En succédant à Häberlin, Carlo Sganzi adopte ce plan d'enseignement formellement structuré mais souple quant à son contenu. Dès 1927, il dispense en outre un enseignement autour de problématiques concernant la jeunesse (*Jugendkunde*), matière qui est intégrée dans le programme du nouveau règlement d'examens de brevet pour les professeurs de gymnase.⁷¹

⁶⁹ En règle générale, il s'agit d'enseignants des écoles normales cantonales et d'enseignants issus des écoles secondaires et des gymnases. L'expérience pratique représente un critère important de sélection. A. Gottlieb Stucki, professeur auxiliaire de méthodologie de l'enseignement secondaire (voir ci-dessus), succède Eduard Balsiger, qui assume les cours d'introduction à la pédagogie mis en place pour les bacheliers sans brevet d'instituteur. Lui succède Arnold Schrag, inspecteur scolaire, suivi en 1934 par Schweizer, qui se retire en 1940. Avec Paul Pulver, le successeur de Schweizer, c'est un long processus interne de mise en place d'une institution qui prend provisoirement fin. Le premier directeur à temps complet de la section de diplôme d'enseignement secondaire est nommé vers 1950.

⁷⁰ Cf. Programme des cours de l'Université de Berne.

⁷¹ *Patentprüfungsreglement Gymnasiallehrer* (Règlement d'examens de brevet), 1927; pédagogie, p. 29.

1934 marque une étape importante pour la discipline: la pédagogie devient discipline de doctorat, avec la psychologie comme branche secondaire obligatoire.⁷²

D'un point de vue structurel, les périodes de la crise et de la guerre (de 1933 à 1945) n'ont aucune influence sur l'ancrage institutionnel de la discipline; tout au plus accélèrent-elles l'abandon des tentatives empirico-expérimentales, encore discutées entre 1928 et 1933, et le repli sur des problèmes politiques et moraux contemporains.⁷³

QUELLE PÉDAGOGIE CHOISIR?

QUERELLE AUTOUR DE LA NOUVELLE CHAIRE (DÈS 1946)

En 1946 s'entame une nouvelle phase de discussions quant à la place et à l'orientation de la pédagogie à l'Université de Berne, suite au départ du titulaire de la chaire, Carlo Sganzi. Jusqu'en 1945, c'est sans grandes frictions que peuvent être satisfaits à la fois les intérêts de l'Université (donc du système scientifique) et les intérêts des enseignants (donc du système professionnel) dans les domaines où ils se croisent, à savoir la formation académique des enseignants et la chaire de pédagogie. Il en est autrement lors du remplacement de Sganzi et de l'éventuelle réorientation de la chaire.

Les philosophes de l'Université organisent la succession «Sganzi» avant même l'annonce de son départ, étant donné que trois chaires ordinaires et une chaire extraordinaire doivent être repourvues à l'Institut de philosophie en l'espace de quatre ans.⁷⁴ Leur objectif, avec l'accord de la Faculté des lettres, est de répartir les branches de philosophie, psychologie et pédagogie entre les chaires de philosophie de manière à permettre la création d'une chaire de psychologie. La péda-

72 Extrait du procès-verbal du Conseil d'Etat, séance du 6 février 1934, BB 8.1.306, StAB.

73 Les thèmes d'exercices portent les intitulés suivants: «Autorité et liberté» (semestre d'été 1939), «La mission de l'éducation à notre époque» (semestre d'été 1940), «Le problème d'une éducation nationale» (semestre d'été 1943).

74 Communication du Décanat de la Faculté des lettres de l'Université de Berne à la Direction de l'instruction publique du canton de Berne du 6 février 1946, BB 8.1.306, StAB.

gogie doit rester liée à la philosophie sous la forme d'une chaire de philosophie et pédagogie.

En 1946, les représentants de l'Université peuvent encore espérer une négociation discrète avec le gouvernement bernois à ce propos, comme cela a été le cas en 1913. La première nomination (provisoire) d'un professeur ordinaire est celle d'Arthur Stein^{*75} et a effectivement lieu pour ainsi dire dans le plus grand calme. Stein a obtenu son habilitation à l'Université en philosophie de la culture en 1919 et est depuis lors professeur de gymnase; en tant que professeur ordinaire de philosophie, il assume aussi les cours de pédagogie de Sganzi, malade. Selon les plans de la Faculté, Stein devrait reprendre à son compte la pédagogie après le départ de Sganzi. Celui-ci se retire en automne 1946. La Faculté des lettres est prête à nommer Stein à la chaire de philosophie et pédagogie et à discuter avec le gouvernement la mise au concours d'une chaire de psychologie, mais le gouvernement ne lui en laisse pas le temps: le 6 janvier 1947, la Direction de l'instruction publique invite des délégations de la commission de contrôle de la formation des enseignants, de la commission d'examens de brevet de l'enseignement supérieur, de la Faculté des lettres et de l'Association bernoise des enseignants «pour régler la succession Sganzi». ⁷⁶ En d'autres termes, la chaire de pédagogie devient une affaire publique, d'autant plus qu'ultérieurement, le directeur des affaires sociales et l'Association bernoise des professeurs de gymnase (*Bernischer Gymnasiallehrerverein*, BGLV) demandent aussi à être consultés.

L'Association bernoise des enseignants (*Bernischer Lehrerverein*, BLV), en particulier les représentants des instituteurs, ainsi que le directeur des affaires sociales souhaitent une chaire de pédagogie et psychologie. Ils justifient cette revendication par l'absence à l'Université de Berne d'une formation appropriée pour les directeurs d'écoles et de foyers, les employés de l'administration et de la recherche, ainsi que pour les conseillers éducatifs, les enseignants de foyers d'éducation et de classes spéciales. ⁷⁷ La

75 Extrait du procès-verbal du Conseil d'Etat, séance du 12 mars 1946, BB 8.1.306, StAB.

76 Communication du directeur de l'Instruction publique au doyen de la Faculté des lettres de l'Université de Berne du 30 décembre 1947, BB III b 621, StAB.

77 Communication du comité cantonal du BLV à la Direction de l'instruction publique du canton de Berne du 4 juin 1947; communication du directeur

Faculté, les organes de contrôle de la formation académique des enseignants et l'Association des professeurs de gymnase estiment eux que l'offre en pédagogie de l'Université est complète et sans lacune.⁷⁸ De plus, cette discipline ne peut être tolérée à l'Université qu'en lien avec la philosophie – en tant que «pédagogie théorique»: «Nous entendons par là une observation critique (et en aucun cas dogmatique) dans les domaines historique et systématique de la pensée et de la volonté d'éducation; cette activité devrait bien être nommée philosophie de l'éducation.»⁷⁹

Les votes de la Faculté, des organes de contrôle de la formation académique des enseignants et de l'Association des professeurs de gymnase peuvent, par hypothèse, s'expliquer par trois facteurs: (a) le paradigme dit «*geisteswissenschaftlich*» unissant les disciplines de la Faculté des lettres au moins depuis la fin de la Première Guerre mondiale; (b) l'antique peur face à la pédagogie pratique qui risquerait de ruiner la discipline en posant des questions quant à son utilité, ses objectifs et son enseignabilité; (c) l'affirmation d'une différence de statut entre les divers systèmes de formation et catégories d'enseignants.

Le gouvernement prononce finalement un véritable jugement de Salomon: le poste de Sganzini est partagé en une chaire extraordinaire de psychologie⁸⁰ et une demi-chaire extraordinaire «de pédagogie pratique sous considération particulière de la problématique scolaire psychologique et pédagogique». Par ailleurs, la chaire de philosophie d'Arthur Stein, qui aurait dû reprendre la pédagogie de Sganzini, est rebaptisée «chaire de philosophie, de pédagogie théorique et d'histoire de la pédagogie».⁸¹

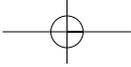
des affaires sociales (*Direktor des Armenwesens*) du 28 août 1947; toutes deux BB 8.1.315, StAB.

78 Prise de position du *BGLV* quant à la vacance de la chaire Sganzini communiquée à la Direction de l'instruction publique du canton de Berne le 12 juillet 1947, BB 8.1.315, StAB. Communication de la section de formation des enseignants de l'Université de Berne à la Direction de l'instruction publique du canton de Berne du 18 juillet 1947, BB 8.1.315, StAB. Lettre du Décanat de la Faculté des lettres de l'Université de Berne à la Direction de l'instruction publique du canton de Berne du 9 février 1948, BB 8.1.315, StAB.

79 Prise de position du *BGLV* quant à la vacance de la chaire Sganzini communiquée à la Direction de l'instruction publique du canton de Berne le 12 juillet 1947, BB 8.1.315, StAB.

80 Cette chaire est attribuée à Richard Meili.

81 Extrait du procès-verbal du Conseil d'Etat, séance du 26 octobre 1948, BB 8.1.317, StAB.



Le titulaire du demi-poste extraordinaire de pédagogie obtenu par l'Association bernoise des enseignants est Jakob Robert Schmid*, directeur de l'École normale de Thoune. Même après sa nomination, la Faculté ne veut «assumer par principe aucune responsabilité pour toutes les éventuelles conséquences que cela pourrait avoir sur les affaires courantes et la réputation scientifique de la Faculté». ⁸² Après le départ d'Arthur Stein en 1955, Schmid est pourtant nommé professeur ordinaire «de pédagogie et de ses fondements philosophiques et psychologiques». L'assimilation académique et l'absorption de l'*outsider* dédaigné a réussi! On peut pourtant aussi supposer que les préoccupations professionnelles telles qu'exposées par l'Association des enseignants et le directeur des affaires sociales ont perdu de leur priorité avec cette nomination.

DEUX MONDES ACADÉMIQUES DE LA PÉDAGOGIE

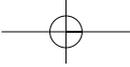
L'avènement de la pédagogie comme discipline universitaire à Berne se situe à la croisée de deux systèmes: le système académique et le système de formation. Vu sous cet angle, la pédagogie se doit de servir deux maîtres, étant dépendante de deux systèmes qui suivent d'autres normes et règles de reproduction, qui ont des partenaires de discussions différents et dépendent à des besoins différents.

La nomination du premier professeur auxiliaire de méthodologie en 1897 annonce de manière irrémédiable la division d'un champ disciplinaire en plein développement en pédagogie pratique et théorique. L'Université ne considère et n'accepte que la dimension académique de ce domaine, la pédagogie théorique, lui conférant une place depuis 1907 à travers la chaire de philosophie sous considération particulière de la psychologie et la pédagogie.

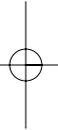
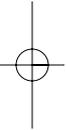
Ce partage entre pédagogie pratique et théorique implique aussi une répartition entre une branche appartenant à la Faculté des lettres et une filière de formation enseignée à l'Université mais considérée comme non académique. Ce partage se prolonge dans les organes responsables: la

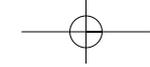
⁸² Communication du doyen de la Faculté des lettres de l'Université de Berne à la Direction de l'instruction publique du canton de Berne du 16 octobre 1948, BB 8.1.315, StAB.





pédagogie dite théorique, systématique ou générale est sous la responsabilité de la Faculté, son pendant pratique sous celle des organes de contrôle et d'examen. De plus, la pédagogie théorique a une place établie dans le cadre d'un poste académique (chaire), la pédagogie pratique étant enseignée dans le cadre de lectorats qui ne donnent aucun accès aux affaires courantes de l'Université ou de la Faculté des lettres.





Chapitre 3

Bâle: débuts précoces et prometteurs, externalisation et déclin (1870-1950)

Sabine Campana et Lucien Criblez

PREMIÈRES TENTATIVES DE CONSTITUTION DE LA DISCIPLINE DÈS 1820

L'Université de Bâle est la plus ancienne et jusqu'en 1830 la seule qui se soit profilée comme Université (plutôt qu'en Académie) en Suisse. Fondée en 1460 dans un esprit humaniste, elle s'oriente à l'issue de sa réforme de 1818 vers des idées néo-humanistes (Bonjour, 1960, pp. 350ss; Staehelin, 1960; Vischer, 1906, pp. 24ss). La Faculté de philosophie (*philosophische Fakultät*) devient une faculté indépendante: l'Université est placée sous le contrôle du Conseil d'Etat bâlois et d'une commission spécifique de surveillance, la curatelle (Bonjour, 1960; Ruck, 1930; Vischer, 1911). Les réformes des années 1860 permettent de surmonter la crise provoquée par la séparation de Bâle-Ville et Bâle-Campagne (Teichmann, 1885) et offrent une base pour une forte croissance jusqu'à la prochaine réforme d'envergure de 1937, qui conduit à la séparation en Faculté des lettres (*philosophisch-historische Fakultät*) et Faculté des sciences (*philosophisch-naturwissenschaftliche Fakultät*) (Bonjour, 1960, p. 790).

S'agissant de l'évolution de la pédagogie, l'Université de Bâle représente un cas particulier sous plusieurs aspects: premièrement, la pédagogie y est déjà enseignée dans les années 1820 par Rudolf Hanhart* et une formation académique des enseignants est mise en place, certes éphémèrement; deuxièmement, Bâle est l'un des seuls cantons à établir des filières de formation académique pour les enseignants des niveaux

secondaire et supérieur¹ avant la création de filières de formation pour les instituteurs. Sous la forme de cours spécifiques, Bâle offre depuis 1892 aux futurs enseignants primaires sortant du gymnase une possibilité de formation non académique; cette formation inclut des cours de pédagogie à l'Université. Par ailleurs, Bâle est le premier canton à introduire une conception globale de la formation des enseignants dans la loi s'y rapportant en 1922. Cependant, comme cette formation prend alors place hors de l'Université, le développement de la pédagogie en tant que discipline s'en trouve entravé, malgré la création en 1917 d'une chaire de pédagogie; ainsi, cette discipline ne réussit pas, jusqu'à nos jours d'ailleurs, à se détacher vraiment de la philosophie.

L'histoire de la pédagogie à l'Université de Bâle n'en reste pas moins très liée à celle de la formation des enseignants dans cette Ville-Canton: après différentes tentatives depuis le 17^e siècle déjà (Brenner, 1930, 1934; *Kantonales Lehrerseminar Basel-Stadt*, 1947/49, p. 79), la première offre de formation est finalement proposée par Rudolf Hanhart, qui forme des enseignants depuis 1820 (Felten, 1970, pp. 28ss). L'Université officialise cette démarche dès 1822 en conférant à Hanhart le titre de professeur extraordinaire de philosophie et de pédagogie. Hanhart devient ainsi le premier professeur en Suisse chargé explicitement d'un enseignement en pédagogie. Ses cours sont d'abord consacrés à des philosophes grecs, puis dès le semestre d'été 1826 à la «pédagogie avec exercices» (*Wissenschaftliche Zeitschrift*, 1826, p. 96). Hanhart, qui, en tant que néo-humaniste, se prononce contre la pensée utilitariste philanthropiniste, considère la formation des enseignants comme de niveau supérieur. Selon lui, les enseignants doivent recevoir une éducation formelle et scientifique dans la discipline d'enseignement même, ce qui justifie une formation universitaire. Cette formation comprendrait aussi des cours en pédagogie dans le cadre de la philosophie. Hanhart projette donc une sorte d'école normale (*Lehrerseminar*) à l'Université (Staehelin, 1959, p. 78). Il ne réussira que partiellement à réaliser son programme (Hanhart 1826a, 1826b).

En 1827, Hanhart organise pour les candidats à l'enseignement des cours dans des classes bâloises en plus de l'enseignement théorique, de manière à compléter ce dernier par des exercices. Il exige la création d'une «école-modèle» en vue d'améliorer cette partie pratique de la formation. Les autorités hésitent, puis demandent à Hanhart de se contenter

1 A Bâle, on dénomme *Oberlehrer* les enseignants de gymnase et *Mittellehrer* les enseignants du niveau secondaire I.

d'un programme plus réduit. Celui-ci quitte alors son poste pour exercer des fonctions pastorales dans le canton de Thurgovie dès 1831. Pour lui succéder, Ignaz Paul Vital Troxler est élu professeur de philosophie théorique et pratique et de pédagogie en 1830; il n'enseignera jamais la pédagogie durant la courte période précédant sa destitution en 1831 (Troxler se positionne du côté de Bâle-Campagne lors des agitations menant à la séparation en deux demi-cantons). Ainsi, échouent les premières tentatives de pédagogie académique à Bâle (Brenner, 1930, pp. 286ss).

En 1841, les autorités de l'Instruction publique sont priées, à travers une motion, de réintroduire les cours de pédagogie (Brenner, 1930) et d'en charger Abraham Heusler, professeur au gymnase. Dans son expertise, la Faculté souligne l'importance de cette discipline au vu de l'absence de formation des enseignants à Bâle. Elle refuse pourtant cette motion car elle craint que l'activité d'enseignement de Heusler au gymnase ne soit compromise par une charge d'enseignement en pédagogie (Brenner, 1930). Ce n'est qu'en 1873 qu'est mise en place, à l'Université, une filière pédagogique pour la formation des enseignants secondaires et supérieurs, permettant ainsi à la pédagogie de se voir rétablie comme discipline académique.

LE SÉMINAIRE PÉDAGOGIQUE À L'UNIVERSITÉ (1873-1925)

Après l'obtention de leur diplôme universitaire, les étudiants de philosophie et de théologie se consacrent souvent à l'enseignement sans pourtant avoir reçu de formation pédagogique-didactique. En effet, jusqu'en 1873, l'Université ne propose que rarement des cours de pédagogie. Ce n'est qu'à partir de cette date que le Séminaire pédagogique garantit une forme continue et organisée de formation des enseignants secondaires et supérieurs à l'Université, et ainsi un enseignement régulier de pédagogie.

LES DIRECTEURS DU SÉMINAIRE PÉDAGOGIQUE ENTRE 1873 ET 1916

En 1868, Gustav Teichmüller est appelé à Bâle pour succéder à Wilhelm Dilthey. En tant que titulaire de la seconde chaire de philosophie, il enseigne la logique et la psychologie. Bâle accueille très favorablement le souhait de Teichmüller d'enseigner aussi la pédagogie. Il est prévenu

du nombre restreint d'étudiants, mais considère justement cela comme un avantage: pour essayer de parer à l'impossibilité de répondre aux besoins individuels des étudiants dans sa pratique d'enseignant à Göttingen, il a déjà organisé avec eux des *sociétés* (*Sozietäten*), une sorte d'exercice de séminaire, dont il reprend le principe à Bâle (Bonjour, 1960, p. 711). Pendant la courte période de sa présence à Bâle, Teichmüller enseigne en priorité l'histoire de la pédagogie et la philosophie de la Grèce antique.² Les nouveaux programmes pédagogiques et la nouvelle forme d'enseignement (les sociétés) constituent les bases du Séminaire pédagogique qui sera créé par le successeur de Teichmüller.

En 1872, Teichmüller accepte une nomination à Dorpat en Russie. Rudolf Eucken*, un jeune homme de Frise-orientale, est élu à sa succession. Eucken fonde, au début du semestre d'hiver 1873/74, le Séminaire pédagogique de l'Université. En tant que professeur ordinaire de philosophie, il est simultanément nommé directeur du Séminaire.³ La création du Séminaire est motivée par le besoin d'initier les étudiants aux problèmes pédagogiques les plus cruciaux déjà pendant leurs études. Il est cependant précisé que le champ de la pédagogie doit aussi rester limité pour ne pas prêter l'étude approfondie de la science elle-même, qui constitue le but propre des études universitaires (Teichmann, 1885). La mission du Séminaire, telle que décrite dans son premier règlement de 1873, est d'encourager la formation scientifique et pratique des étudiants se préparant à l'enseignement supérieur. Ce but doit être atteint par une introduction aux problèmes de l'enseignement supérieur et en abordant les questions méthodologiques des diverses matières à enseigner. Les étudiants doivent aussi avoir l'occasion de se familiariser avec l'enseignement pratique des écoles bâloises (*Ordnung PS*, 1873, §3-4).

Un an déjà après l'inauguration du Séminaire pédagogique, Eucken est nommé à Iéna (Bonjour, 1960, p. 712). Deux successeurs entrent en considération, Hermann Siebeck* et Max Heinze, titulaire d'une habilitation en philosophie de l'Université de Leipzig. Ce dernier est nommé⁴ et accepte également de reprendre la direction du Séminaire pédago-

2 Programmes des cours (*Lektionskataloge und Vorlesungsverzeichnisse*), *Drucksachen AA2*, Archives de l'Université de Bâle, Archives d'Etat du canton de Bâle (StAB).

3 Jusqu'en 1882, l'ensemble des tâches du Séminaire pédagogique relève de son unique directeur, le professeur ordinaire de philosophie.

4 Procès-verbal de la séance de curatelle du 22.1.1874, *Protokolle T 2,3*, StAB.

gique.⁵ Cependant, déjà un an plus tard, Heinze part pour Königsberg. La curatelle vote à l'unanimité la nomination de Siebeck à la chaire vacante.⁶ Sous sa direction, ont lieu dès 1877 les premiers exercices pratiques au gymnase. L'augmentation de la charge due aux exercices pratiques et le nombre croissant d'étudiants ainsi que les exigences liées aux cours de philosophie conduisent Siebeck à demander, en 1881, d'être déchargé de la partie pratique de la formation. Sur proposition de Siebeck, Fritz Burckhardt* est nommé second directeur du Séminaire pédagogique.⁷ Le Séminaire est ainsi divisé en une section théorique, ou historique, et en une section pratique (*Ordnung PS*, 1882, §4). Siebeck prend la tête de la section théorique et Burckhardt dirige les exercices pratiques. La direction du Séminaire pédagogique reste ainsi partagée entre deux directeurs jusqu'à la création d'une chaire de pédagogie en 1917.

En 1883, Siebeck quitte Bâle pour Giessen. Johannes Volkelt*, de Iéna, reprend la chaire de philosophie en même temps que la direction de la section théorique de pédagogie aux côtés de Burckhardt. Volkelt enseigne à Bâle pendant six ans, se consacrant en priorité à l'histoire de la pédagogie et à la pédagogie générale⁸, avant d'accepter une nomination à Wurtzbourg. Son successeur, Hans Heussler, est alors censé reprendre aussi la direction du Séminaire pédagogique. Mais un autre candidat est pressenti à ce poste: Friedrich Heman*, privat-docent de théologie à Bâle, qui a obtenu son habilitation en 1883 à la Faculté de théologie.⁹ Sa charge d'enseignement à la Faculté de théologie lui est retirée lorsqu'on croit déceler chez lui des tendances catholicisantes. Il doit en même temps abandonner ses espoirs d'obtenir une chaire à l'Université de Fribourg nouvellement fondée.¹⁰ Sur ces entrefaites, Heman, qui a déjà enseigné la pédagogie à la Faculté de théologie, est nommé professeur extraordinaire par la Faculté des lettres et se voit confier la direction de la section théorique du Séminaire pédagogique.

5 Procès-verbal de la séance de curatelle du 4.2.1874, *Protokolle T 2,3*, StAB.

6 Procès-verbal de la séance de curatelle du 30.12.1874, *Protokolle T 2,3*, StAB.

7 Le président de la curatelle à la curatelle, Bâle, 17.6.1881, *Erziehungsakten (EA) CC 1b*, StAB.

8 Rapports sur le Séminaire pédagogique de l'Université de Bâle 1886, 1887, *EA.CC 1b*, StAB.

9 *Basler Anzeiger*, 6.4.1919.

10 *Basler Nachrichten*, 8.4.1919.

Cette charge n'est dorénavant plus liée à la chaire ordinaire de philosophie, où Karl Gross et Karl Joel succèdent à Heussler. La pédagogie s'affranchit ainsi un peu de la philosophie, ce qui affaiblit par ailleurs sa position à la Faculté.

En janvier 1893, Burckhardt, qui a principalement introduit des exercices didactiques et pratiques dans des classes, quitte en janvier 1893 son poste de directeur de la section pratique du Séminaire pédagogique. Il est remplacé par Anton Philipp Largiadèr* au moment où entre en vigueur un nouveau règlement rédigé selon les propositions de ce dernier. Le Séminaire se voit alors nouvellement divisé en une section linguistico-historique et une section de mathématiques et sciences physiques et naturelles (*Ordnung PS*, 1893, §2). Heman est censé diriger la première, Largiadèr la seconde. Cependant, la même année encore, un différend éclate entre les deux directeurs en rapport à leur fonction – Heman est professeur et Largiadèr privat-docent –, ce qui mène au licenciement de Largiadèr. Sur demande du Département de l'instruction publique, Largiadèr conserve pourtant ses cours théoriques et pratiques à la section mathématique du Séminaire,¹¹ jusqu'à ce que Robert Flatt* reprenne son poste en 1898. Dans les années qui suivent, Flatt s'engage avec ardeur pour les étudiants de sa section. Il n'a de cesse de demander une augmentation de l'horaire d'étude, l'engagement d'un enseignant supplémentaire de biologie et un nombre plus élevé de classes d'exercice à disposition. Il réussit bien à faire passer de deux à six le nombre d'heures d'exercice, mais ses autres requêtes restent sans réponse (Thommen, 1914, p. 183). À côté de son activité au Séminaire, Flatt est un passionné de sport. Pendant son mandat de directeur du Séminaire pédagogique, il met sur pied une «société académique vouée aux exercices corporels à l'Université de Bâle»¹². En outre, il dirige en 1922, à l'Université de Bâle, le premier cours d'une année en Suisse pour maîtres de gymnastique et contribue de manière décisive à la création d'un diplôme fédéral de maître de gymnastique (Flatt, 1935).

Globalement, on peut considérer la période de 1898 à 1917 comme une phase de consolidation. Alors que les premières vingt années du Séminaire pédagogique sont caractérisées par diverses mutations per-

11 Le Département de l'instruction publique à Largiadèr, 6.2.1893, EA.CC 1b, StAB.

12 Flatt à l'Assemblée des délégués des étudiants de l'Université de Bâle, 15.12.1911, EA.CC 1b, StAB.



sonnelles, structurelles et de programmes, les deux décennies suivantes, sous la codirection de Heman et Flatt, sont placées sous le signe d'une stabilité qui ne sera troublée qu'avec la mise en retraite de Heman, ouvrant un débat quant à la création d'une chaire ordinaire de pédagogie. De par sa fonction dans la formation académique des enseignants au Séminaire pédagogique, la pédagogie ne trouve qu'une modeste place à l'intérieur de l'Université. Le Séminaire pédagogique réunit du personnel académique et une offre d'enseignement prioritairement en vue des nécessités de la formation académique des enseignants. Cela empêche la pédagogie de se développer en tant que discipline. La place de la pédagogie reste marginale à la Faculté des lettres, parce que sa dimension professionnalisante prêterite sa reconnaissance et que la fonction de formation des enseignants concerne toutes les facultés et pas seulement les Lettres.

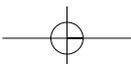
STRUCTURES ET PROGRAMMES DE FORMATION AU SÉMINAIRE PÉDAGOGIQUE

Pendant la première période du Séminaire, des exercices pédagogiques ont lieu deux fois par semaine sous la direction de Eucken pour les étudiants dès le quatrième semestre. Ceux-ci¹³ bénéficient au cours de leurs études et dans leur discipline spécifique, d'au moins deux heures par semaine de pédagogie.¹⁴ Siebeck introduit plus tard les exercices pratiques dans les salles de classe. D'après le premier règlement de 1873, seuls quatre étudiants immatriculés peuvent être acceptés comme membres ordinaires du Séminaire pédagogique. Le nombre des membres extraordinaires, en majorité des enseignants en fonction, est illimité (*Ordnung PS*, 1873, §4).¹⁵ Les premières années, deux à trois membres ordinaires fréquentent les cours pour quatre à sept membres extraordinaires. Le Séminaire connaît en 1875 une nette croissance de ses membres extraordinaires lorsque le directeur de l'Instruction publique, Wilhelm Klein, recommande en particulier aux jeunes enseignants de

13 Les étudiantes ne sont officiellement admises à l'Université de Bâle que depuis 1890 (Bonjour, 1960, p. 451; Thommen, 1914, p. 9).

14 Rapport sur le Séminaire pédagogique en 1873, EA.CC 1b, StAB.

15 Le Séminaire pédagogique ne sert donc pas uniquement à la formation, mais aussi à la formation continue du corps enseignant.



participer aux exercices.¹⁶ Dans les années suivantes, le nombre de participants ne cesse de croître et la forme d'enseignement se modifie en conséquence. Ce qui est au début encore conçu comme exercice prend ensuite progressivement la forme de cours magistraux. Les programmes des exercices, respectivement des cours, restent d'abord plutôt généraux puis deviennent de plus en plus spécifiques suite aux mutations structurelles du Séminaire. Les contenus de la section théorique, dans sa première phase, sont notamment constitués par des cours d'histoire de la pédagogie et de pédagogie générale.¹⁷ La section pratique propose surtout des exercices d'enseignement dans des classes; la didactique spécifique des matières enseignées est cependant aussi traitée en marge.¹⁸ Les programmes d'enseignement évoluent aussi avec la division du Séminaire en une section linguistico-historique et une section de mathématiques et sciences physiques et naturelles (*Ordnung PS*, 1893, §2). Les objectifs du programme d'enseignement du Séminaire sont formulés pour la première fois dans le règlement de 1893:

§6 En vue de leur formation théorique, les membres du Séminaire sont initiés à la lecture et à la compréhension individuelles d'œuvres majeures de pédagogie [...] et à la résolution individuelle de tâches pédagogiques et méthodologiques.

§7 En vue de leur formation professionnelle, les membres du Séminaire sont initiés à formuler les objectifs pédagogiques de l'enseignement dans les diverses disciplines spécifiques, à choisir et structurer en conséquence la matière à enseigner ainsi qu'à la traiter de façon méthodologiquement correcte; ils sont tenus d'assister selon les directives reçues à un enseignement au niveau correspondant, de s'exercer eux-mêmes à l'enseignement de façon soigneusement préparée et de pouvoir évaluer correctement ces exercices. (*Ordnung PS*, 1893)

Alors que, dans sa partie théorique, la section linguistico-historique aborde principalement des pédagogues importants,¹⁹ la section de mathé-

16 Heman, F. (1913). *Statistique de fréquentation du Séminaire pédagogique depuis sa création*, EA.CC 1b, StAB.

17 Notamment Rapport sur le Séminaire pédagogique SE 1886, SH 1886/87 et SE 1887, EA.CC 1b, StAB.

18 Notamment Rapport sur le Séminaire pédagogique SH 1886/87 et SE 1887, EA.CC 1b, StAB.

19 Notamment Rapport annuel sur le Séminaire pédagogique de l'Université pour l'année académique 1910-1911, EA.CC 1b, StAB.

matiques et sciences physiques et naturelles se concentre sur la méthodologie de l'enseignement des mathématiques.²⁰ L'année de formation est maintenant divisée en une partie théorique au semestre d'été et une partie pratique au semestre d'hiver, dirigées l'une et l'autre par les deux directeurs du Séminaire dans leur section respective.

En 1881, des examens spécifiques sont introduits pour les futurs enseignants avec le *Règlement concernant l'établissement d'examens pour les candidats à l'enseignement aux niveaux secondaire et supérieur (Ordnung PR, 1881)*. Outre un examen dans au moins trois disciplines enseignables, un examen de pédagogie est obligatoire pour tous les candidats. La pédagogie consiste en une partie théorique et une partie pratique pour les enseignants secondaires; la partie pratique est facultative pour les enseignants supérieurs. Les connaissances théoriques exigées des enseignants supérieurs comprennent principalement la psychologie, la méthodologie, l'histoire de la pédagogie et certains auteurs de pédagogie. Les candidats à l'enseignement secondaire passent un examen écrit sur un thème de méthodologie (*Ordnung PR, 1881*). Dès 1883, les candidats à un poste d'enseignement dans une école publique ou privée des niveaux primaire ou secondaire doivent présenter un certificat de capacité et sont soumis à une période probatoire d'au moins une année avant d'être définitivement engagés (*Ordnung AS, 1883*). Si un diplôme est nécessaire pour l'exercice de la profession enseignante aux niveaux primaire et secondaire, l'accès à l'enseignement gymnasial reste plus libéral: en lieu et place de l'examen d'enseignant supérieur, un doctorat en Lettres (*philosophisches Doktorat*) joint à l'examen d'enseignant secondaire est souvent considéré comme suffisant (Brenner, 1925).

Des discussions animées ont régulièrement lieu autour de la formation pratique des futurs enseignants, qui se dispense depuis 1877 dans des classes des niveaux primaire et secondaire. Des mutations continues au niveau du personnel du Séminaire pédagogique et le manque de contact avec les classes d'exercice rendent toute constance difficile (Brenner, 1930). Les débats, qui englobent plus tard aussi la formation des instituteurs, conduisent finalement à l'ouverture d'une école spécifique d'application conjointement à l'inauguration de l'École normale cantonale (*Kantonales Lehrerseminar*) en 1925.

20 Notamment Rapport sur la section de mathématiques et sciences physiques et naturelles du Séminaire pédagogique 1909/10, EA.CC 1b, StAB.

La formation du corps enseignant primaire et secondaire nécessite formellement depuis 1873 une offre d'enseignement pédagogique-didactique, ce qui est le moteur le plus puissant d'une institutionnalisation de la pédagogie à l'Université de Bâle. Mais l'existence même de la pédagogie à l'Université reste aléatoire: la pédagogie ne dispose d'aucune chaire ordinaire spécifique, de sorte que, pendant 45 ans, l'enseignement de la pédagogie n'est assuré que lorsque des personnes sont à même de le dispenser. Ce n'est qu'avec la création d'une chaire ordinaire de pédagogie en 1917 que sont réunies les conditions institutionnelles garantissant la continuité de la discipline indépendamment de la question individuelle.

CRÉATION D'UNE CHAIRE ORDINAIRE DE PÉDAGOGIE EN 1917

Le départ de Friedrich Heman, professeur émérite dès 1916, ouvre un débat animé quant à ce poste, débat qui ne sera clos que quatre ans plus tard avec l'entrée en fonction d'un professeur ordinaire de pédagogie. Heman quitte le Séminaire pédagogique sans avoir jamais bénéficié d'aucune position légalement garantie quand bien même il s'y est fortement impliqué. Il apparaît qu'aucun successeur ne peut être trouvé aux conditions dans lesquelles Heman a enseigné.²¹ En novembre de la même année, Albert Barth, recteur de l'école de jeunes filles (*Töchter-schule*) de Bâle, est ainsi chargé de rédiger une *Expertise quant à l'établissement d'une chaire de pédagogie*: il y plaide pour une chaire ordinaire. Selon lui, les jeunes enseignants sortant de l'Université, bénéficiant d'une formation scientifique souvent excellente, ne seraient pourtant pas à la hauteur des autres candidats qui ont reçu une formation technique d'enseignement dans les écoles normales. La formation des enseignants secondaires nécessiterait un plus grand soin, ce que permettrait la création d'une chaire de pédagogie. Barth répond aussi à l'objection que la pédagogie ne serait pas une science:

Saisir ce domaine factuel [l'éducation] dans son devenir historique et ses contextes idéels, examiner son empreinte chez différents peuples et son rapport à d'autres domaines de la vie culturelle [...], reconnaître sa dépendance

21 Fritz Mangold, chef du Département de l'instruction publique, au Département de l'instruction publique BS, 8.2.1916. StAB EA.CC 74.



au déroulement des processus psychologiques, et finalement tenter de parvenir à une représentation systématique des résultats, en appliquant à chaque étape les méthodes employées par les sciences physiques et naturelles, l'histoire et la philosophie, tout cela confère sans aucun doute à la pédagogie le caractère d'une science, en analogie à toute autre science naturelle ou humaine.²²

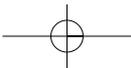
En outre, les Universités de Zurich, Berne, Fribourg, Genève, Lausanne et Neuchâtel sont consultées quant à la position de la pédagogie universitaire et à la formation des enseignants secondaires dans leur canton respectif. Tandis que Barth se prononce sans condition en faveur d'une chaire de pédagogie, la Faculté des lettres réserve son accord en fonction de la personne choisie. La chaire doit être occupée par une personne bénéficiant d'une expérience pratique et d'une formation philosophique scientifique.²³ Sur mandat de la curatelle de l'Université, Wilhelm Brenner, enseignant des sciences naturelles à l'école réale (*Realschule*) de Bâle, rédige finalement – en s'inspirant fortement de l'expertise de Barth – une *Recommandation en vue de la création d'une seconde chaire de philosophie*, approuvée par le Grand Conseil le 5 juillet 1917.²⁴ Dans la modification correspondante de la loi sur l'Université, cette nouvelle chaire est désignée sous l'appellation de «chaire de pédagogie et de disciplines philosophiques générales» (*Lehrstuhl für Pädagogik und allgemein philosophische Disziplinen; Änderung Universitätsgesetz, 1917*). La curatelle de l'Université mandate une commission d'experts pour l'élaboration de propositions de candidatures. On demande d'abord à Heman de poursuivre son activité d'enseignement. Réalisant à quel point sa rémunération est réduite, celui-ci conditionne la poursuite de ses cours à sa nomination au rang de professeur ordinaire. Il estime devoir être considéré au même titre qu'un professeur ordinaire, pour s'assurer un nombre suffisant d'auditeurs.²⁵ Le Conseil d'Etat décide

22 Albert Barth, *Zur Frage der Errichtung einer pädagogischen Professur an der Universität Basel und der Ausbildung der Mittelschullehrer überhaupt*. Expertise de février 1917, pp. 8ss, EA.CC 14a, StAB.

23 *Bericht der Philosophischen Fakultät Abt. I über die Frage der Errichtung einer pädagogischen Professur* du 1.2.1917, EA.CC 14a, StAB.

24 Décision du Conseil d'Etat du canton de Bâle-Ville du 22.8.1917, EA.CC 14a, StAB.

25 Communication de la curatelle de l'Université à la Faculté des lettres du 1.5.1916, EA.CC 74, StAB.



cependant de refuser la demande de Heman.²⁶ Sa chaire reste donc inoccupée pour la période à venir, ce dont souffrent principalement les étudiants de la section philosophique-historique. Certains cours magistraux sont assumés par Albert Barth et Fritz Wartenweiler²⁷, mais beaucoup d'entre eux sont de plus en plus souvent annulés, dont notamment les exercices pratiques.²⁸

Dans sa première proposition, la commission d'experts désigne Paul Häberlin*, Joseph Petzold, Aloys Fischer²⁹, Otto Braun* et Willi Nef*. La commission propose la nomination de Paul Häberlin, d'abord refusée par le Conseil d'Etat qui demande des informations plus précises sur Friedrich Foerster*, Paul Häberlin et Aloys Fischer. Lors de l'élection par le Conseil d'éducation (*Erziehungsrat*), Foerster est le premier éliminé, parce qu'il ne dispose pas d'expérience pratique, contrairement à Häberlin et Fischer.³⁰ Lorsqu'il apprend que la majorité des voix de la commission d'experts ne le désigne pas, Häberlin refuse toute nomination éventuelle.³¹ C'est ainsi que Fischer est nommé en janvier 1919 premier titulaire de la chaire de pédagogie et de philosophie.³² Cependant, avant même qu'il ne puisse entrer en fonction, l'Allemand Fischer est victime d'une «campagne de dénigrement» d'abord lancée par le professeur de linguistique bâlois Max Niedermann dans la presse romande et suivie

26 Décision du Conseil d'Etat du 12.7.1916, EA.CC 74, StAB.

27 Fritz Wartenweiler, Dr. phil., est directeur de l'Ecole normale de Soleure entre 1914 et 1917, puis dirige à Frauenfeld l'Institut Nussbaum pour jeunes gens (*Historisch-Biographisches Lexikon der Schweiz*, vol. 7, p. 424).

28 Communication de Barth au Département de l'instruction publique du 16.3.1918, EA.CC 74, StAB; Communication de Wartenweiler au Département de l'instruction publique du 9.4.1918, EA.CC 74, StAB.

29 Aloys Fischer est un étudiant de Theodor Lipps. Dès 1907, il travaille intensément sur la psychologie et la pédagogie expérimentale et fonde en 1910 le *Pädagogisch-Psychologische Institut* du *Münchner Lehrerverein* (association des enseignants munichois). Il devient professeur extraordinaire (1915) puis ordinaire (1918) de pédagogie à l'Université de Munich.

30 Débats du Conseil d'éducation, 29.8.1918, Fichier du Département de l'éducation (ED-REG) 1a,1, StAB.

31 Communication du Département de l'instruction publique au Conseil d'Etat du 3.2.1919, ED-REG 1a,1, StAB.

32 Décision du Conseil d'Etat du 11.1.1919, EA.CC 14a, StAB.

ensuite par divers milieux.³³ Le synode scolaire bénévole³⁴ exige dans un courrier au Département de l'instruction publique (DIP) le retrait de la nomination de Fischer et souligne l'importance de l'élection d'un Suisse qui connaisse le contexte suisse, le système scolaire et les particularités scolaires bâloises, donc d'un homme à l'esprit helvétique et aux connaissances scolaires pratiques.³⁵ Au vu de cette hostilité, Fischer renonce à la chaire avant son entrée en fonction.³⁶

La commission d'experts se remet à la tâche en vue de l'élection d'un professeur ordinaire. Outre Foerster et Häberlin, Pierre Bovet* entre maintenant aussi en considération. La curatelle propose la nomination de Foerster, ce que le Département de l'instruction publique refuse en raison de ses nouvelles activités politiques. En 1920, Pierre Bovet est nommé à la chaire³⁷, mais il préfère accepter une nomination à l'Université de Genève (voir à ce propos le chapitre 4 du présent ouvrage). Sans consulter à nouveau la commission d'experts, la curatelle propose alors la nomination d'Otto Braun.³⁸ Eduard Spranger a très vivement recommandé Braun en tant que philosophe suivant la lignée de Eucken. Braun entre en fonction en juin 1920. La longue période d'insécurité personnelle et de discontinuité pour les étudiants semble ainsi prendre fin.

Peu après son entrée en fonction, Braun demande au Département de l'instruction publique un crédit pour la création d'une section de pédagogie expérimentale. Trois membres du Conseil d'éducation examinent

33 Les ressentiments envers l'Allemagne sont très aigus, surtout en Suisse romande, depuis la Première Guerre mondiale pendant laquelle les sympathies de la population suisse pour les deux belligérants sont divisées de part et d'autre de la frontière linguistique. On en appelle à cette époque à la cohésion nationale, comme le fait par exemple Carl Spitteler de manière très vigoureuse dans son discours *Unser Schweizer Standpunkt* prononcé à Zurich le 14 décembre 1914 devant la Nouvelle Société helvétique.

34 Le synode scolaire bénévole est l'organisation corporative du corps enseignant bâlois.

35 Communication du synode scolaire bénévole au Département de l'instruction publique du 10.3.1919, EA.CC 14a, StAB.

36 Communication d'A. Fischer au Département de l'instruction publique du 24.3.1919, EA.CC 14a, StAB.

37 Décision du Conseil d'Etat du 17.1.1920, EA.CC 14a, StAB.

38 Communication de la curatelle au Département de l'instruction publique du 23.2.1920, EA.CC 14a, StAB.

alors les activités de Lipps* à Zurich dans le domaine de la pédagogie expérimentale. Finalement, le Conseil d'éducation refuse la demande de Braun pour des raisons financières.³⁹ Braun ne se sentira jamais à l'aise à Bâle; il est épuisé par les soucis financiers et la surcharge de travail.⁴⁰ Il se suicide le 15 avril 1922, après à peine deux ans d'activité à Bâle.⁴¹

Pour éviter une nouvelle suspension de l'enseignement, la commission de nomination renonce à reprendre ses séances et décide de solliciter l'un des candidats déjà proposés lors de l'élection de Braun: Paul Häberlin, puis Aloys Fischer. Häberlin accepte la nomination, quitte sa chaire de philosophie à l'Université de Berne et prend, dès l'automne 1922 déjà, la place naguère occupée par Braun.⁴² Ainsi échoue la courte tentative d'une orientation expérimentale de la pédagogie à Bâle; Paul Häberlin en revient à la philosophie de la culture et enseigne la pédagogie générale, l'histoire de la pédagogie et des thèmes méthodologiques.

La continuité que doit garantir cette rapide succession n'est que de courte durée. L'année de la nomination de Häberlin, la nouvelle loi sur la formation des enseignants est votée. Celle-ci attribue la formation de toutes les catégories d'enseignants à l'École normale cantonale fondée en 1925, qui assume donc aussi la formation pédagogique-didactique du corps enseignant secondaire et supérieur. Le Séminaire pédagogique de l'Université perd ainsi son statut d'institut indépendant en 1926 et se voit lié au Séminaire de philosophie sous la forme d'une section pédagogique (Brenner, 1930).

Avec la création d'une chaire ordinaire, la pédagogie obtient à l'Université de Bâle le statut de discipline académique. Cependant, en tant que partie intégrante de la charge d'enseignement de la seconde chaire de philosophie, la pédagogie reste clairement ancrée en philosophie. La chaire ordinaire ne garantit pas non plus l'assise du Séminaire pédagogique. En raison du premier long processus de nomination, de la mort de Braun et enfin de la réorganisation de la formation des enseignants,

39 Communication du Département de l'instruction publique à Otto Braun du 11.2.1921, EA.CC 1b, StAB.

40 Communication d'Otto Braun au Conseil d'Etat (non datée), EA.CC 14a, StAB.

41 *Nationalzeitung*, 20.4.1922.

42 Communication du Département de l'instruction publique au Conseil d'Etat du 16.6.1922, EA.CC 14a, StAB.

le Séminaire n'atteint pas la stabilité espérée. Parallèlement à la création de l'École normale cantonale, les tâches de l'Université dans la formation pédagogique du corps enseignant doivent être redéfinies: elle assume pour l'École normale une partie de la formation théorique des enseignants secondaires et supérieurs ainsi que des instituteurs. Les cours s'y rapportant sont essentiellement dispensés par Paul Häberlin et Hermann Gschwind*, privat-docent à l'Université de Bâle: Häberlin enseigne la pédagogie générale et Gschwind s'occupe en priorité de l'histoire de la pédagogie. La formation des enseignants secondaires et supérieurs se rapproche ainsi, à l'École normale, de celle des instituteurs, qui était jusqu'alors principalement organisée en cours spécifiques indépendants de l'Université. Cette dernière continue certes à jouer un rôle dans la formation pédagogique théorique de toutes les catégories d'enseignants, mais la logique structurelle de la formation des enseignants repose maintenant sur une institution tierce extra-universitaire. Avec la fin de la formation académique des enseignants, la pédagogie perd pour partie sa légitimité comme discipline universitaire.

APRÈS 1925: L'ÉCOLE NORMALE CANTONALE REMPLECE LE SÉMINAIRE PÉDAGOGIQUE UNIVERSITAIRE

Parallèlement à la formation académique des enseignants secondaires et supérieurs et à la formation des institutrices (depuis 1881 à l'école de jeunes filles – *Töcherschule*), Bâle institue depuis 1892 des cours spécifiques pour les instituteurs. Une commission dirigée par Hermann Kinkelin, recteur de l'école réelle (*Realschule*) de Bâle et professeur ordinaire de mathématiques, est mandatée par le Département de l'instruction publique pour élaborer un concept de formation lié à la maturité et foncièrement différent des conceptions séminaristes en vigueur jusqu'alors (Kinkelin, 1890): la formation scientifique (voire la culture générale) et la formation professionnelle en vue de l'enseignement doivent être acquises l'une après l'autre dans des institutions distinctes.

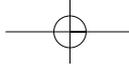
L'Université est aussi envisagée comme possible lieu de formation avant d'être écartée parce qu'elle ne permet pas d'assumer de manière satisfaisante la dimension pratique de la formation des futurs enseignants (Kinkelin, 1890, p. 9; Largiadèr, 1896, p. 36). Par ailleurs, Largiadèr se prononce clairement contre l'idée de réunir les cours spécifiques

et le Séminaire pédagogique (Metz, 1998, p. 46). Ces raisons mènent à la proposition d'une formation de trois semestres dans une école normale hors de l'Université. Les étudiants de ces cours fréquenteront cependant l'Université pour quelques branches théoriques (histoire de la pédagogie, pédagogie générale et théorie de l'école). La division entre formation extra-universitaire des instituteurs d'une part et formation académique des enseignants secondaires et supérieurs d'autre part est justifiée par des tâches respectives différentes:

Quant à la relation entre ces cours de formation et le Séminaire pédagogique de l'Université, il faut noter que la différence entre ces deux institutions est donnée par leurs objectifs respectifs. Le Séminaire pédagogique de l'Université vise la formation pédagogique d'enseignants secondaires et supérieurs qui doivent principalement consacrer leurs six à huit semestres d'études au minimum à la maîtrise de la matière enseignée et ne peuvent s'intéresser à la pédagogie que dans les derniers semestres. Au vu de cette formation de haute qualité scientifique, l'enseignement en pédagogie pourra et devra être de niveau plus élevé que pour ceux qui ne se préparent qu'à l'enseignement primaire. Il n'est donc pas opportun de diriger les futurs instituteurs, pour lesquels compte avant tout la formation méthodologique, vers le Séminaire de pédagogie de l'Université qui serait pour eux d'un côté trop peu satisfaisant et de l'autre côté trop élevé. En revanche, certaines branches théoriques comme l'histoire de la pédagogie, la pédagogie générale et la théorie de l'école peuvent très bien être traitées de la même manière pour les deux catégories d'étudiants, et les professeurs d'Université concernés s'y sont montrés disposés. (*Ratschlag*, 1892, p. 8)

Le rapport de la commission Kinkelin est soumis sans modifications essentielles au Grand Conseil (*Ratschlag*, 1892) et voté par celui-ci le 11 janvier 1892. Le premier cours commence en automne de la même année avec deux étudiants.⁴³ Le directeur des cours spécifiques est Xaver Wetterwald, enseignant de mathématiques au gymnase scientifique. Bien que les étudiants fréquentent certains cours de l'Université, le lien organisationnel avec la haute école reste plutôt faible. Néanmoins, étant donné que les futurs instituteurs suivent l'enseignement de pédagogie théorique à l'Université, les cours spécifiques jouent en fin de compte un

⁴³ Le nombre d'étudiants sortant des cours spécifiques reste peu élevé. Jusqu'à l'ouverture de l'École normale en 1925, 277 instituteurs y sont formés, ce qui représente une moyenne annuelle inférieure à dix (Brenner, 1930, p. 294).



rôle non négligeable dans le processus de création d'une chaire de pédagogie à l'Université.

Si, lors de la création des cours spécifiques en 1892, des lieux de formation différents sont motivés par les tâches différentes des diverses catégories d'enseignants, une longue et intense discussion s'ouvre une dizaine d'années plus tard autour d'une réforme qui rétablirait avant tout l'unité de l'ensemble du corps enseignant. Dans son exposé de 1902 devant le synode scolaire bénévole, Theodor Moosherr, enseignant à l'école réelle, plaide pour une formation unifiée des enseignants de toutes les catégories. «Les futurs enseignants de tous les niveaux acquièrent leur formation professionnelle au Séminaire pédagogique de l'Université (lié à une école) sous la direction du professeur de pédagogie et des différents maîtres d'exercices» (Moosherr, 1903, p. 7). Cette institution ne doit être chargée que de la formation professionnelle des étudiants, la formation scientifique étant censée être achevée au début de celle-là. Car, continue Moosherr, apprendre et enseigner sont deux choses bien distinctes qui doivent être organisées l'une après l'autre; la formation pédagogique doit avoir sa place dans une école professionnelle qui fasse cependant partie de l'Université, selon le modèle du séminaire universitaire de Wilhelm Rein, élève de Herbart, à Iéna (Wetterwald, 1900; Metz, 1998).

L'enseignement serait le métier des enseignants de toutes les catégories, ce qui justifierait l'idée d'une «formation méthodologique unifiée pour tous les futurs enseignants» (Moosherr, 1903, p. 13). Cette revendication vise en priorité la formation des enseignants secondaires et supérieurs, comme le montre Xaver Wetterwald dans un second exposé: «Les candidats enseignants dans les écoles secondaires et supérieures doivent obtenir une meilleure formation technique et méthodologico-pédagogique que ce n'était le cas jusqu'à maintenant» (Wetterwald, 1903, p. 32). Pour Moosherr, cela signifie également qu'au plan organisationnel, une seule institution doit être en charge de la formation des enseignants (Moosherr, 1903, p. 15; nous soulignons).

Unité de la pré-formation, unité de la formation pédagogique, unité de la méthode pour toutes les catégories d'enseignants et unité de la direction en la personne du professeur de pédagogie: «[...] enfin la pleine unité de l'ensemble est garantie par le directeur du Séminaire, le professeur de pédagogie» (Moosherr, 1903, p. 18). Xaver Wetterwald objecte quant à lui que «le professeur de pédagogie n'est pas suffisamment familier de la pratique scolaire, de même qu'inversement le prati-



«cien n'est pas à même d'enseigner la pédagogie théorique, qui nécessite une solide formation philosophique» (Wetterwald, 1903, p. 32).

Pour différentes raisons, la réalisation de ces propositions prend du temps. En lieu et place d'une conception globale de la formation des enseignants, une seconde commission propose de conserver dans les grandes lignes l'organisation actuelle avec quelques réformes sectorielles (Zollinger, 1905). Les principales propositions de réformes pour la pédagogie universitaire sont les suivantes: toutes les branches théorético-pédagogiques de la formation des enseignants sont dispensées à l'Université, ce qui nécessite la création d'une chaire; l'élaboration de plans d'études pour la formation spécifique des enseignants secondaires et supérieurs doit servir de guide aux étudiants dans le choix des cours; la formation pédagogico-didactique des enseignants secondaires et supérieurs se répartit entre l'Université (cours théorético-pédagogiques) et l'École normale (introduction à la pédagogie pratique, méthodologie) (Zollinger, 1905, pp. 33ss). Après de longues discussions politiques et de nouveaux atermoiements pendant les années de guerre (Porchet, 1987, p. 19), une conception globale de la formation des enseignants est réalisée en 1922, non pas, selon les propositions de Moosherr, sous l'égide du professeur de pédagogie à l'Université, mais hors de celle-ci (*Grossratskommission*, 1920, 1922; *Ratschlag*, 1919): en 1925, l'École normale (*Lehrerseminar*) de Bâle-Ville est inaugurée et chargée de la formation pédagogique théorique et pratique de tout le corps enseignant. Selon Wilhelm Brenner, le premier directeur de l'École, le modèle bâlois est très proche de l'idéal d'une «unité du corps enseignant» rêvé par beaucoup d'enseignants primaires et secondaires (Brenner, 1925, p. 262). Il apparaît logique qu'une année après l'inauguration de l'École normale, en 1926, le Séminaire pédagogique de l'Université perde son statut indépendant et entre dans le giron du Séminaire de philosophie sous la forme d'une section pédagogique. Bien sûr, les étudiants de l'École normale fréquentent encore après 1925 des cours de pédagogie théorique à l'Université de Bâle, mais l'indépendance institutionnelle de la formation des enseignants affaiblit la position de la pédagogie à l'Université et contribue de manière essentielle au fait que, contrairement à d'autres universités, la constitution de la pédagogie comme discipline académique ne progresse plus après 1925.

L'OCCASION MANQUÉE POUR LA PÉDAGOGIE D'ÊTRE RECONNUE COMME DISCIPLINE ACADÉMIQUE

La section pédagogique du Séminaire de philosophie est responsable après 1925 des travaux scientifiques des doctorants ainsi que de certains domaines théoriques de la formation des enseignants (Brenner, 1930). Même après la création de l'École normale, les enseignants de tous les niveaux fréquentent des cours à l'Université dans les domaines de la théorie générale de l'éducation, de la psychologie et de l'histoire de la pédagogie.⁴⁴ Mais la pédagogie reste une tâche dévolue à la philosophie et ainsi la seconde chaire de philosophie est chargée de cette branche jusqu'en 1976 (Hügli, 2004). Aux côtés de Paul Häberlin, Hermann Gschwind enseigne l'histoire de la pédagogie de 1920 à 1945 et Leo Weber* le système et l'histoire de la pédagogie de 1949 à 1956. Parallèlement, la psychologie s'établit progressivement: Ernst Probst enseigne, depuis 1947, la psychologie des anormaux, Heinrich Meng, depuis 1947, l'hygiène psychologique et Hans Kunz, depuis 1945, la psychologie (Bonjour, 1960, p. 716). Jusqu'à la fin de la période traitée ici, la psychologie ne se voit pas non plus attribuer de chaire spécifique.

En tant que directeur de la section pédagogique du Séminaire de philosophie, Paul Häberlin continue à enseigner la psychologie générale et spécifique et la pédagogie générale. Il annonce son départ en 1944 et quitte définitivement sa chaire en 1948. Arthur Stein* et Heinrich Barth, professeur extraordinaire de philosophie, sont pris en considération pour lui succéder. Mais, comme aucun des deux n'a jamais enseigné la psychologie, ces propositions sont rejetées. En été 1945, Karl Jaspers⁴⁵ avait été invité à donner à Bâle et Genève des conférences qui ont suscité un grand intérêt public; aussi, l'autorité cantonale suggère-t-elle la nomination de Jaspers, ce que la Faculté accepte à contre-cœur (elle souhaite offrir la chaire ordinaire à Heinrich Barth). Au moment de sa nomination, Jaspers a déjà 65 ans. De différents côtés s'exprime l'inquiétude que l'activité de Jaspers à Bâle ne soit que de

44 Décision du Conseil d'éducation, 8.3.1929, ED-REG 9a, 2-3-2 (1), StAB.

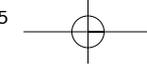
45 Karl Jaspers est formé en médecine et fait son doctorat en psychologie chez Windelband. Il devient professeur ordinaire de philosophie à Heidelberg en 1922. Il est exclu de l'université dès la prise de pouvoir des nazis et interdit de publication à partir de 1943.

courte durée.⁴⁶ Jaspers donne son dernier cours à l'âge de 78 ans, après treize ans d'activité à l'Université pendant lesquels il marque de son empreinte durable la psychologie à Bâle.⁴⁷

Etant donné que Jaspers enseigne la philosophie et la psychologie, mais pas la pédagogie, c'est avec sa nomination en 1948 que prend fin la tradition presque ininterrompue pendant 75 ans de la charge de pédagogie assumée par le titulaire de la chaire de philosophie. Alors que cette chaire était encore très concrètement orientée vers la pédagogie avec Braun et Häberlin, l'élection de Jaspers semble réduire à néant tous les efforts d'antan qui ont permis la création d'une chaire de pédagogie et de philosophie. Malgré des tentatives répétées visant à faire revenir la formation des enseignants dans le giron académique et à créer une chaire indépendante de pédagogie, l'Université de Bâle n'accorde jusqu'à aujourd'hui qu'un statut marginal à cette discipline (Hügli, 2004). La délocalisation de toute la formation des enseignants vers l'École normale et la nomination de Jaspers en 1948 – pour lequel la seconde chaire de philosophie est redéfinie comme chaire de philosophie comprenant psychologie et sociologie –, ont empêché l'avènement de la pédagogie comme discipline académique à Bâle. En 1969, la Faculté demande certes à nouveau la création d'une chaire de pédagogie et propose la nomination de Hans Aebli. Mais le gouvernement renonce à cette nomination car la création d'une seule chaire de pédagogie ne semble pas faire sens (Kreis, 1986, p. 94). En revanche, un Institut de pédagogie spécifique et de psychologie est créé en 1971 et offre des filières de formation en pédagogie thérapeutique, logopédie et conseil en éducation (*Institut für Spezielle Pädagogik und Psychologie*, 1981). Jusqu'à aujourd'hui, la pédagogie n'est présente à l'Université qu'à travers une chaire extraordinaire de philosophie et pédagogie *ad personam* affiliée au Séminaire de philosophie.

46 Communication de la commission d'experts à la curatelle de l'Université du 4.10.1947, UA.XI 3,3, StAB.

47 *Basler Nachrichten*, 8.7.1961.



Chapitre 4

Genève: de la pédagogie comme science morale aux sciences de l'éducation

Le déploiement d'un champ (pluri)disciplinaire (1890-1950)¹

Rita Hofstetter

Durant la seconde moitié du 19^e siècle, on assiste à Genève, comme en d'autres Etats occidentaux, à la généralisation de la scolarisation élémentaire, à l'extension et la diversification des filières de formation, à une première institutionnalisation de la formation du corps enseignant, garanties par l'édification d'une instruction publique organiquement et juridiquement liée à la puissance publique (Hofstetter, 1998). L'Académie de Genève est transformée en Université (1876) et adopte le modèle humboldtien allemand, favorisant la professionnalisation de la recherche scientifique et de nouvelles spécialisations et délimitations disciplinaires; parallèlement se renforce la vocation professionnalisante, sinon sociale, de certaines facultés (Marcacci, 1987). Ces réformes s'accompagnent d'une demande croissante de qualification professionnelle des enseignants et de théorisation pédagogique pour améliorer la connaissance des pratiques et l'efficacité des systèmes éducatifs. Dès le tournant des 19^e et 20^e siècles, les initiatives se multiplient pour promouvoir une nouvelle approche de la pédagogie et construire une nouvelle science de l'enfance. Ces initiatives, certes, s'inscrivent dans une longue tradition,

1 Cette monographie emprunte largement à deux ouvrages en cours (Hofstetter, en préparation; Hofstetter & Schneuwly, en préparation), qui retracent l'émergence des sciences de l'éducation à Genève et inventorient les nombreux fonds à disposition et les volumineuses sources dépouillées.



dont les Genevois aiment à se prévaloir: celle de la Genève naturaliste (Montandon, 1975; Sigrist, 2004), «Mecque de la pédagogie» mais aussi «Rome protestante», traits assurément déterminants lorsqu'il s'agit de dégager les configurations de l'émergence du champ disciplinaire à Genève, où semblent se multiplier précocement ce que l'on pourrait appeler les «naturalistes de l'enfance».

DEUX «BRÈCHES» FAVORISANT L'AVÈNEMENT DE LA SCIENCE DE L'ÉDUCATION COMME DISCIPLINE UNIVERSITAIRE (1890-1911)

Dans le même temps où une chaire est dédiée à la pédagogie, l'Université de Genève entrouvre une autre brèche pour une nouvelle approche des phénomènes éducatifs. Dès la fin du 19^e siècle, on assiste ainsi à deux mouvements parallèles, qui, s'ils ne se rencontrent guère à Genève, résultent tous deux de l'expansion des systèmes éducatifs, qui s'accompagne d'une nouvelle demande de qualification et théorisations éducatives.

UNE CHAIRE POUR LA SCIENCE DE L'ÉDUCATION COMME SCIENCE MORALE (1890-1911)

C'est en 1890 que la première chaire de pédagogie est créée à l'Université de Genève à l'instigation du Département de l'instruction publique (DIP) et non de l'Université. Confiée au privat-docent Paul Duproix* et insérée en Lettres, où se trouve la philosophie dont elle est alors tout imprégnée, la chaire est renouvelée sans discussion en 1893 et transformée en ordinaire en 1896.² Quels sont les enjeux et conditions puis les répercussions de cette première forme de reconnaissance de la pédagogie comme discipline universitaire?

2 Cette première institutionnalisation se concrétise étonnamment aisément pour une discipline alors peu différenciée qui est de surcroît faiblement représentée et soutenue dans l'univers académique; mais le gouvernement, qui en attend beaucoup pour sa politique scolaire, exerce alors une influence déterminante sur l'Université. La Faculté des lettres (dénomination la plus couramment employée) est divisée en deux sections, lettres et sciences sociales.

La création de cette chaire se situe dans le contexte plus général d'une profonde restructuration du système éducatif, qui affecte tous les degrés du réseau scolaire et suscite une demande croissante de qualification professionnelle et une augmentation massive du personnel enseignant. Tout en s'inscrivant dans le sillage d'autres universités européennes, pour se profiler d'un point de vue scientifique et élargir son recrutement étudiant³, l'instauration d'une nouvelle chaire de pédagogie par l'administration scolaire est explicitement conçue pour répondre à ces demandes. L'analyse des arguments invoqués au sein des instances universitaires et parlementaires⁴ permet de dégager une triple attente. La chaire est appelée en premier lieu à suppléer à l'absence d'école normale à Genève, en participant à la formation et à la «vitalité intellectuelle» des enseignants. La science de l'éducation doit contribuer en second lieu à documenter l'administration scolaire et élaborer des lois généralisables et transmissibles, en vue de substituer à l'empirisme couramment décrié des méthodes rationnelles et efficaces, susceptibles d'orienter les réformes et de guider les interventions éducatives. En tant que science morale, on attend finalement d'elle une doctrine cohérente pour l'éducation, proposant donc un ensemble de valeurs morales, censées affermir le lien social et permettre l'épanouissement de la démocratie.

C'est à cette dernière tâche, essentiellement, que se consacre vingt ans durant le philosophe Duproix, concentrant ses publications sur l'histoire des idées pédagogiques en vue d'élaborer une doctrine pédagogique, qui s'apparente de fait à une pédagogie prescriptive. L'on y rencontre une pédagogie dépendante de la philosophie pour la définition des finalités de l'éducation et de la psychologie pour la connaissance de l'enfant. Visiblement, une telle approche ne satisfait alors guère les demandes sociales, professionnelles et politico-administratives auxquelles elle doit sa naissance. Elle ne parvient de surcroît guère, dans ces conditions, à accéder à une réelle reconnaissance académique, pas plus au niveau des recherches et connaissances construites, que du statut uni-

3 Lequel constitue alors un critère important de reconnaissance académique.

4 Les sources principales à disposition pour comprendre les raisons de la création d'une chaire de pédagogie sont les arguments avancés en 1896 dans l'enceinte parlementaire pour justifier la transformation de la chaire extraordinaire en chaire ordinaire. Mémorial du Grand Conseil (MGC) 1896, pp. 771-775 et 797-799, Annexe, pp. 772-774.

versitaire de la discipline. Bien que les cours de Duproix connaissent une bonne fréquentation⁵, la pédagogie ne figure comme discipline obligatoire dans aucun cursus universitaire de Lettres. Une place lui est concédée dans les examens pour la licence ès sciences sociales dès 1903, et, dans le certificat d'aptitude à l'enseignement des sciences dans le secondaire dès 1908; dans ces deux cas, la présence de la science de l'éducation a pour but de conférer une plus grande reconnaissance aux titulaires de ces diplômes, contribuant au renforcement de la vocation professionnelle de l'Université.

Dès 1909, de nouvelles tentatives s'esquissent, pour élargir les inscriptions institutionnelles de la pédagogie, au sein des Lettres. La proposition de séminaire de pédagogie pour les futurs enseignants élaborée en 1909 par Lucien Cellérier* et soutenue à la fois par Jules Dubois* et Paul Duproix, puis même Edouard Claparède*, ne se concrétise pas.⁶ Et en 1910-1911, la Faculté des lettres se dote, éphémèrement certes, de quatre nouveaux privat-docents de pédagogie: les philosophes Cellérier et Dubois, tous deux auteurs d'un ouvrage de pédagogie et titulaires d'une licence en sciences sociales; le fervent militant Adolphe Ferrière*, qui par la plume et son Bureau international d'Éducation nouvelle (créé en 1899), s'attache à promouvoir une nouvelle conception de la pédagogie (Hameline, 1981, 1994); et le secrétaire du DIP, Albert Malche*, bras droit du chef du DIP, le radical William Rosier. Ces tentatives d'élargir la place de la pédagogie sont certainement liées à la perspective de la succession du titulaire de la chaire lui-même; en effet, malade depuis quelque temps, Duproix s'éteint en janvier 1912.

LA PSYCHOLOGIE EXPÉRIMENTALE, TERREAU D'UNE NOUVELLE APPROCHE DES PHÉNOMÈNES ÉDUCATIFS (1891-1911)

Alors que la pédagogie comme science morale trouve une première inscription professorale en Lettres, une autre brèche pour l'approche scientifique des phénomènes éducatifs s'entrouvre en Sciences, à l'heure où la

5 Les étudiants étrangers qui viennent à Genève pour y apprendre le français sont particulièrement intéressés à suivre des cours de pédagogie pour que leur certificat en Lettres puisse être reconnu pour enseigner une fois de retour dans leur pays.

6 Nous tirons ces informations de Bovet, 1932, p. 11. Voir également Dubois, 1910, et Cellérier, 1910.

psychologie conquiert institutionnellement sa place comme discipline académique.

C'est en 1891, que la Faculté des sciences crée la première chaire, extraordinaire, de psychologie, pour le privat-docent Théodore Flournoy, dont les travaux renouvellent la conception du psychisme humain. Le choix d'inscrire la chaire en Sciences vise explicitement à détacher la psychologie de ses obédiences philosophiques pour promouvoir une approche scientifique et empirique des phénomènes psychiques. Flournoy ouvre dès 1892 un laboratoire, sur le modèle de celui que son maître, Wundt, a créé en 1879 à Leipzig (Flournoy, 1896). Il parvient progressivement à faire reconnaître son laboratoire auprès des instances académiques puis à le doter d'un assistant, qu'il trouve en la personne de son cousin, le jeune et dynamique médecin-psychologue Edouard Claparède. Aussitôt, ce dernier s'attache à définir un programme pour la psychologie (1901): pour se rendre indispensable et être reconnue, la psychologie doit démontrer sa spécificité – Flournoy l'a fait – et sa pertinence sociale et scientifique. C'est là la mission que se donne alors le jeune médecin et psychologue à l'aube de sa vie professionnelle.

Durant la première décennie du 20^e siècle, grâce aux efforts conjoints de Flournoy et de Claparède, l'assise institutionnelle de la psychologie est renforcée et ses applications possibles, à la pédagogie tout particulièrement, sont étendues.⁷

En 1904, Claparède devient officiellement directeur du Laboratoire de psychologie expérimentale où il s'attache à développer, en synergie avec d'autres, une nouvelle science de l'enfance, tantôt dénommée psychologie de l'éducation ou psychologie pédagogique, tantôt science de l'éducation ou encore pédagogie expérimentale. Ses investigations croissent progressivement les intérêts de pédagogues et citoyens, médecins et psychologues, praticiens et responsables scolaires espérant trouver des réponses à leurs préoccupations éducatives (classement des élèves selon

7 Les *Archives de psychologie*, fondées et éditées par les deux psychologues genevois en 1901, connaissent bientôt une audience internationale; promouvant une approche résolument expérimentale de la psychologie, la revue contribue aussi à faire reconnaître les travaux de psychologie de l'enfant et même, plus globalement, des travaux privilégiant, à l'instar de ceux de Claparède, une approche expérimentale et psychologique des phénomènes éducatifs. Claparède développe alors également des applications dans le domaine clinique, juridique et économique (travail).

leurs aptitudes, éducatibilité des anormaux, efficacité des systèmes et méthodes pédagogiques etc.). Plusieurs initiatives impulsées par Claparède sont alors relayées et soutenues aussi bien par la Société pédagogique genevoise (SPG) que par le DIP et d'autres spécialistes ou «amis» de l'enfance. C'est ainsi qu'en juin 1905, la SPG accueille favorablement une proposition de Claparède visant à constituer un «Groupe pour l'étude psychologique de l'enfant»; une année durant, ce groupe se réunit sous la direction de Claparède dans son Laboratoire de psychologie de la Faculté des sciences. Claparède rédige alors une série d'articles destinés aux travaux de ce groupe, articles qu'il réunit, au vu du large accueil qui leur est réservé, dans un recueil intitulé *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale. Aperçu des problèmes et des méthodes de la nouvelle pédagogie* (1905). Son retentissement est grand et confère bientôt à Claparède une large notoriété auprès de ceux qui, de plus en plus nombreux, œuvrent pour la nouvelle science de l'enfance.⁸ A cette même époque, Claparède est également sollicité pour participer à une commission du DIP mise sur pied en 1904 pour résoudre le problème crucial de l'éducatibilité des enfants dits anormaux/arriérés (Ruchat, 2003). Médecine et psychologie sont convoquées pour favoriser une meilleure connaissance des problèmes du terrain afin de contribuer à leur résolution. En 1905, Claparède rédige un rapport préconisant une réforme des classes spéciales dont les grandes lignes inspireront les modifications ultérieures de ce secteur.

Ces deux expériences – groupe d'étude psychologique de la SPG et commission scolaire relative à l'enseignement spécialisé – donnent lieu à plusieurs recherches expérimentales inédites dans le système scolaire genevois et aboutissent aux premières propositions officielles de formation du corps enseignant genevois à la psychologie et pédagogie expérimentale. Elles semblent également servir de tremplin à Claparède pour tenter de concrétiser un projet de plus grande ampleur: la constitution d'un séminaire universitaire de psychologie pédagogique qu'il destine aussi, précise-t-il dans son projet de 1906, à la formation des enseignants. Un premier séminaire fonctionne durant l'hiver 1906-1907, que Claparède, comme il le raconte lui-même (1907, 1941), projette d'enrichir

8 Ce petit livre constitue la matrice de son œuvre majeure, éditée, en 1909, sous le même titre, puis inlassablement complétée (283 pages en 1909, puis 471 en 1911), rééditée et traduite tout au long de la première moitié du 20^e siècle.

de visites d'écoles et de plusieurs autres approches disciplinaires, en premier lieu d'apports de la Faculté de médecine (des cours de physiologie, d'hygiène scolaire, des maladies infantiles, de pathologie infantile). Plutôt que de se voir élargi, ce séminaire est abandonné après une année seulement, pour des raisons complexes (enjeux politiques, découpages disciplinaires, différends personnels etc.) encore mal élucidées.

Une nouvelle étape est néanmoins franchie en 1908, lorsque grâce aux négociations inlassables de Flournoy, la psychologie acquiert une double inscription professorale, Flournoy divisant sa chaire pour permettre la nomination de Claparède: Flournoy devient professeur ordinaire et Claparède professeur extraordinaire de psychologie expérimentale (un premier intitulé proposait pour lui «psychologie physiologique appliquée»⁹).

Cette nomination peut être lue comme une reconnaissance du travail de pionnier de Claparède pour promouvoir au niveau local comme international – à travers réseaux, congrès, supports éditoriaux – la nouvelle psychologie et science de l'enfant. Certes, la psychologie n'est toujours pas admise comme branche d'examen, prônant sa reconnaissance et son développement, aucun doctorat, notamment, ne relevant alors de cette discipline.¹⁰ Il en va de même, rappelons-le, des cours – dont celui de psychologie appliquée à l'éducation dénommé aussi psychologie comparée de l'homme et de l'enfant – du titulaire de la chaire de pédagogie, Duproix, qui, tout en entretenant des relations semble-t-il cordiales avec les deux représentants de la psychologie, déploie son activité, on l'a vu, dans une direction philosophique et spéculative.

9 Voir, à ce propos, les lettres et rapports du Fonds: Psychologie Sciences, 1985 va 5.3.25 1900/1909, Archives de l'Etat de Genève, Département de l'instruction publique (AEG DIP).

10 En 1915, sur l'initiative de la Faculté des sciences, visiblement soutenue aussi bien du Rectorat que du chef du DIP Rosier, Claparède accèdera par vocation à l'ordinariat sur la chaire de psychologie expérimentale désormais unifiée. Cette nomination constitue assurément une reconnaissance non seulement de Claparède lui-même mais aussi de la science de l'enfant qu'il s'attache à promouvoir. Signalons par ailleurs que la Faculté des sciences crée, en 1918, le doctorat ès sciences psychologiques, dont la psychologie expérimentale constitue la branche principale, la botanique et la zoologie les branches complémentaires. Le prestige des représentants genevois de la psychologie constitue l'un des principaux arguments de cette création.

C'est précisément cette différence d'orientation entre les deux chaires qui semble expliquer pourquoi c'est le Laboratoire de psychologie expérimentale et son directeur Claparède, et non la chaire de pédagogie et son titulaire Duproix, qui, au tournant des 19^e-20^e siècles, constituent les relais favorisant, à l'Université comme auprès des praticiens et au sein des institutions scolaires officielles, le développement de la psychologie appliquée et, par répercussion, de la pédagogie expérimentale à Genève.

PREMIERS DÉVELOPPEMENTS DES SCIENCES POUR L'ÉDUCATION (1912-1929)

Dès la seconde décennie du 20^e siècle, on assiste à une succession d'initiatives pour élargir l'assise de la nouvelle science de l'enfance progressivement également dénommée «sciences de l'éducation». Or, quand bien même ces initiatives émanent d'institutions interdépendantes, ne serait-ce que parce qu'elles concernent toutes la formation aux métiers éducatifs et ont des répercussions sur le champ disciplinaire, elles se développent dans un premier temps de manière parallèle et ne sont que rarement articulées institutionnellement entre elles, au risque même de se concurrencer. Ce n'est que dans les années 20, que ces initiatives seront mises en synergie pour aboutir à l'élargissement de l'assise universitaire du nouveau champ disciplinaire.

L'INSTITUT ROUSSEAU: LES SCIENCES DE L'ÉDUCATION POUR RÉFORMER L'ÉDUCATION

Malgré le succès relatif de ses diverses initiatives, Claparède n'en poursuit pas moins son projet de donner à la nouvelle science de l'enfant les fondements institutionnels à la mesure des espoirs investis en elle.

Une Ecole libre des sciences de l'éducation

Visiblement inspiré d'un vaste mouvement international¹¹, Claparède consacre dès l'été 1911 toutes ses énergies à fonder un Institut de

11 Comme le reconnaît Claparède lui-même, l'idée d'un Institut de ce genre est «dans l'air» et l'entreprise genevoise, en ce sens, s'inscrit davantage dans l'air du temps qu'elle ne se distingue par son originalité. La première décen-

recherche spécifiquement dédié à construire cette nouvelle science et à améliorer la formation psychologique et pédologique des éducateurs.¹² Il saura cette fois trouver les alliances et ressources nécessaires pour concrétiser durablement son projet. Confiée à la direction du philosophe et psychologue Pierre Bovet*, alors professeur de philosophie à Neuchâtel (Lussi, en préparation), l'Ecole des sciences de l'éducation, dénommée également Institut Rousseau, ouvre ses portes en octobre 1912 avec une vingtaine d'étudiants et le même nombre d'enseignants et collaborateurs.

Quoique privé, l'Institut est de fait pensé en étroite articulation avec l'école officielle et surtout l'Université: plusieurs des cours de cette dernière sont inscrits sur le programme de l'Institut et nombre de ses professeurs – quand ils ne sont pas fonctionnaires de l'école publique – sont des universitaires insérés dans des facultés différentes et d'origines disciplinaires diverses (anthropologie, droit, médecine, pédagogie, philosophie, sociologie). En créant une Ecole libre, Claparède fait de nécessité vertu. N'ayant pu concrétiser un projet de ce type au sein de l'*Alma mater*, Claparède opte alors pour une institution privée, qu'il estime plus souple et facile à mouvoir, et donc plus à même d'impulser une nouvelle dynamique mettant en synergie des disciplines différentes, le pluriel disciplinaire constituant un élément clé de son programme de formation (mais pas de la discipline qu'il entend fonder). Notons qu'il évolue aussi

nie du siècle, on le sait (Depaepe, 1993; Drewek & Luth, 1998), se caractérise par une multiplicité d'initiatives visant, un peu partout dans le monde, à élargir l'assise institutionnelle de la recherche éducationnelle, moyennant des laboratoires, instituts, écoles expérimentales, que Claparède connaît bien et qui l'inspirent pour son entreprise. En atteste en particulier l'importance croissante du volet historique de son manuel (1909 et 1911) et de sa correspondance (Trombetta, 1976) à ce propos avec les pédologues, pédagogues et psychologues éminents de l'époque. A l'heure d'élaborer son concept, il discute longuement avec Milliod, professeur à Lausanne où il a également tenté, à sa manière, d'élargir l'assise du champ disciplinaire (cf. monographie de Lausanne, dans ce volume).

- 12 Les deux ambitions sont étroitement liées, parce que Claparède est alors convaincu que si des institutions spécifiques doivent lui être consacrées, garantissant spécialisation et professionnalisation de la recherche, la science de l'éducation ne peut en réalité progresser qu'avec l'appui des éducateurs oeuvrant sur le terrain éducatif, terrain conçu en quelque sorte comme un grand laboratoire.

dans un contexte socioculturel et politique qui imprègne fortement son œuvre. De longue date, à Genève, considérée comme une «Mecque de la pédagogie», des représentants d'anciennes familles protestantes estiment de leur devoir de faire œuvre de bien public en s'investissant corps et biens pour le développement de l'école et la science. Claparède réunit d'ailleurs sans problème les fonds nécessaires pour ouvrir son Institut.

Le texte fondateur de l'Institut (Claparède, 1912), présente clairement son concept et programme et surtout les quatre rôles de l'Institut (pp. 32-35), orientant le travail de l'établissement durant ses premières années d'existence:

- l'Institut comme école permet aux éducateurs de s'orienter, de se documenter, de s'entraîner à la méthode scientifique et de travailler à l'édification de la science pédagogique;
- l'Institut comme centre de recherches mène des investigations nécessaires au progrès de la science de l'éducation;
- l'Institut comme centre d'information rassemble les recherches psychopédagogiques et les rend accessibles notamment grâce à une revue et une bibliothèque;
- à ces rôles s'ajoute celui de centre de propagande pour la réforme pédagogique garantissant le respect des droits de l'enfant.

L'intrication de ces rôles est significative, caractérisant l'évolution générale de l'Institut Rousseau et même plus largement des sciences de l'éducation (voir à ce propos les contributions in Hofstetter & Schneuwly, 2006; mais aussi dans Hameline, Helmchen & Oelkers, 1995): l'impératif de mieux former les éducateurs et de construire une science de l'enfant est à cette époque étroitement déterminé par la conviction qu'il convient de réformer de fond en comble le système scolaire. Comme bien d'autres psychologues, médecins, pédagogues (Alfred Binet, Ernst Meumann*, Ovide Decroly et Maria Montessori notamment) dont il s'inspire largement, Claparède estime en effet que l'édifice pédagogique tout entier doit être reconstruit sur une base nouvelle, la connaissance de l'enfant et de ses droits. Pour Claparède, l'orientation de cette réforme – qu'il appelle fonctionnelle – aurait déjà été tracée par Rousseau (d'où la dénomination de l'Institut): elle en appelle à une meilleure connaissance de l'enfant et des lois de son développement, plaide pour une formation plus scientifique, pédologique et psychologique des éducateurs afin d'impulser des réformes qui pren-

Genève: de la pédagogie comme science morale aux sciences de l'éducation 115

ment en compte les besoins de l'enfant qui doit désormais – en une «révolution copernicienne» – devenir le «centre du système éducatif» (1912, p. 9).

L'activisme pédagogique de l'Institut pour garantir son devenir

Comment se concrétise ce programme? A en croire les *Chroniques de l'Institut* ainsi que le rapport de son directeur à l'occasion du 5^e anniversaire (Bovet, 1917), les premières années de l'Institut se caractérisent par une impressionnante activité pédagogique. Pour garantir le devenir, notamment financier, de l'Institut, s'assurer un large public étudiant, édifier leur science sur la base d'études empiriques sur le terrain, diffuser leurs travaux et promouvoir leurs thèses, les promoteurs de l'Institut multiplient créations institutionnelles, cours et conférences, interventions et consultations pédagogiques, enquêtes et publications.

D'emblée, l'Institut relève le défi de rallier une communauté internationale d'étudiants, dont dépendent la survie et la renommée de l'école. L'Institut voit doubler ses étudiants en 1913 et en prévoit 60 pour l'année suivante, mais la guerre empêchera ce développement. 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, dont les offres d'enseignement ont une vocation explicitement professionnelle,¹³ visant avant tout la construction de compétences pratiques (stages et travaux pratiques), au nom de l'éducation fonctionnelle, 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 – la fameuse Maison des petits en 1913 (Perregaux, Rieben & Magnin, 1996), la Maison des grands en 1917, intégrée à l'École Toepffer en 1918-1920; des jeux éducatifs et du matériel pédagogique sont produits et diffusés; la Consultation médico-pédagogique est ouverte dès 1913, qui donne naissance en 1916 à une classe d'entraînement puis de développement; un Cabinet d'orientation professionnelle est constitué en 1918 et des enquêtes sur les aptitudes professionnelles et sur l'organi-

13 En 1916, trois des quatre mentions définies ont une visée explicitement professionnelle: Education des petits, Direction d'école, Protection de l'enfance et Pédologie.

sation rationnelle du travail sont menées (Thomann, en préparation; voir également Thomann, Schneuwly & Lussi, dans le présent ouvrage); les interactions avec les œuvres sociales notamment pour anormaux, avec les réseaux de classes spéciales, et d'écoles en plein air ou écoles nouvelles sont resserrées.

Tout en agrandissant peu à peu la surface de reconnaissance sociale de l'Institut, cette activité pédagogique fébrile accapare toutefois l'essentiel des ressources humaines de l'Institut, ce qui restreint les possibilités d'investissements scientifiques, alors même que celles-ci sont jugées prioritaires.

Bien que la tragédie mondiale renforce la conviction que c'est par l'éducation que l'on peut enrayer la barbarie et contribue ce faisant à la promotion des idéaux de l'Institut, les répercussions de la Première Guerre mettent bientôt la vie de l'Institut lui-même en péril. La diminution du nombre d'élèves (et des écolages correspondants) conduit l'Institut à baisser considérablement ses dépenses – notamment en diminuant traitements et honoraires –, puis à quêter de toutes parts aides et subventions. Dès 1916, son Conseil d'administration tire la sonnette d'alarme: l'Institut ne peut survivre si des mesures drastiques ne sont pas prises, le capital de départ s'amenuisant dangereusement (il sera épuisé en 1920). A peine ouverte, l'Ecole Toepffer puis la Maison des grands doivent fermer. A l'issue de la guerre, l'Institut, s'il ne veut pas périr, doit trouver de nouvelles alliances. D'autant que des projets susceptibles de concurrencer l'Institut existent.

DES ENTREPRISES PARALLÈLES EN CONTRADICTION (1912-1919)

Durant cette même seconde décennie du 20^e siècle, au sein de l'Université d'une part, du Département de l'instruction publique d'autre part, des initiatives se prennent également pour réformer structures, cursus et pratiques éducatives et promouvoir une nouvelle pédagogie.

La science de l'éducation, une science sociale? (1912-1915)

Début 1912, à l'heure de choisir le remplaçant de Duproix, deux candidats seulement postulent¹⁴, Jules Dubois et Albert Malche, tous deux

14 Il est probable que le fait que le DIP promeuve un candidat ait découragé d'autres postulations.

privat-docents de pédagogie à la Faculté des lettres et des sciences sociales. La commission de nomination – où figurent des représentants de l'Université comme du DIP – opte pour Dubois, en vertu de ses enseignements, titres et publications. Passant outre cet avis, le Conseil d'Etat impose son candidat: le secrétaire du DIP, Malche. S'il ne possède pas les titres et le dossier de publications souhaités, il connaît parfaitement, argumente-t-on, l'école genevoise et est à même de promouvoir une conception résolument sociale et empirique de la pédagogie. Il peut d'autant mieux la promouvoir qu'il est nommé le même jour (23 mars 1912) professeur de pédagogie et directeur de l'enseignement primaire, afin d'être en mesure de «prendre toute l'école genevoise comme laboratoire». ¹⁵ Les heures de la chaire de pédagogie sont entre-temps réduites de moitié, également contre l'avis de l'Université, à l'évidence pour faciliter cette double nomination.

Aussitôt nommé, Malche saisit l'occasion du projet de création de la 6^e Faculté, des sciences économiques et sociales (SES), pour proposer le rattachement de la pédagogie aux Sciences sociales, estimant qu'elle est une sociologie de l'enfance et non plus une discipline philosophique et spéculative. Le débat à ce propos est polémique, les représentants aussi bien des Lettres que des Sciences sociales prétendant à la chaire, conscients que celle-ci confère une caution professionnalisante à leur diplôme, favorisant le recrutement étudiantin. La loi du 19 octobre 1912 proposant la création de ladite Faculté avalise le principe du rattachement de la pédagogie aux nouvelles SES. Refusée par le peuple, cette loi ne se concrétise alors pas.

Lorsque les SES voient finalement le jour, en 1915, la chaire de pédagogie reste rattachée aux Lettres, certainement en guise de compromis pour éviter d'entraver la création de la Faculté; mais de fait, comme le défend son titulaire, Malche, la pédagogie est désormais conçue comme une discipline à la jonction d'autres, à la fois pour s'enrichir de leur évolution et pour mieux répondre aux nouveaux besoins des systèmes éducatifs.

15 Séance du Bureau du Sénat du 13 février 1912, Procès-verbaux du Bureau du Sénat 110b/7, Archives de l'Université de Genève (AUG); Lettres de nomination, Commission de préavis pour la nomination d'un professeur de pédagogie à l'Université, 20.03.1912. U1/1 et 3 1985 va 5.3.43 1912, AEG DIP; Nomination Malche, 1985 va 5.3.43 1912, AEG DIP; *Le Genevois* du 23.3.1912.

Dans la foulée, les nouvelles SES créent une licence mention éducation et les Lettres le certificat d'aptitude à l'enseignement pour les candidats à l'enseignement secondaire. Ces deux diplômes, conçus en réponse à des demandes sociales et professionnelles (notamment du Syndicat suisse des enseignants secondaires), font tous deux une place à la pédagogie, conférant ainsi une caution professionnalisante à ces cursus. En tant que titulaire de la chaire, Malche défend même la création d'un diplôme d'études pédagogiques, auquel pourrait préparer un séminaire, voire un institut pédagogique à la jonction de plusieurs facultés et auquel serait jointe une école annexe, où l'on ferait l'essai de méthodes nouvelles. En juin 1915, Malche propose un concept pour ce diplôme conçu pour préparer aux différentes professions éducatives et surtout à l'enseignement. Par le contenu de ses examens, qui fait office de programme, comme par le public visé et son orientation empirique, ce concept est proche de celui de l'Institut Rousseau. Or curieusement, à aucun moment durant l'année nécessaire à son élaboration, les comptes rendus n'évoquent l'Institut Rousseau, que Malche connaît pourtant bien puisque ses cours de pédagogie figurent au programme dudit Institut.¹⁶

Ce diplôme comme le projet d'institut rattaché à plusieurs facultés ne seront pas concrétisés pour des raisons difficiles à cerner; on peut supposer que la crise mondiale contraint alors les instances académiques et politiques concernées à redéfinir leurs priorités; et que le chef du DIP, Rosier, ne le soutient peut-être pas vraiment, préférant mettre sur pied un institut sous l'égide directe de son Département.

Les projets concurrents du DIP (1912-1919)

A la même époque, sans consulter ni l'université ni l'Institut, le DIP s'attache en effet lui aussi à développer des institutions spécialisées dans la recherche et la formation pédagogique. C'est la nécessité d'améliorer la formation des enseignants qui constitue le premier mobile de ces projets, même si nombre d'autres problèmes liés à la gestion du système éducatif dans son ensemble y contribuent également, en particulier, la cohérence de l'organigramme scolaire, la pertinence des programmes, l'adaptation des critères et des modalités de sélection scolaire, l'efficacité des méthodes d'enseignement.

16 Procès-verbaux de la Faculté des lettres, en particulier les séances du 29 mai, des 7, 12, 19 et 22 juin 1915, 1984/20/94, AUG.

En tant que directeur de l'enseignement primaire et professeur de pédagogie, Malche est mandaté dès 1914 par le président du DIP, Rosier, pour améliorer la formation des enseignants. L'orientation de cette amélioration est clairement inspirée des recherches de psychologie expérimentale de l'enfance et d'une pédagogie dite «libérale»: valorisation de l'intérêt de l'enfant, lutte contre le verbalisme et l'encyclopédisme, larges apports des sciences sociales et d'une posture empirique, fondée sur l'observation de l'enfance etc. En 1914, des classes d'application sont ouvertes; dès 1915, les cours normaux des enseignants primaires ainsi que les sections pédagogiques du Collège et de l'École secondaire et supérieure de jeunes filles sont aménagés pour y intégrer les acquis des sciences expérimentales concernant l'enfance. Et surtout, dans le prolongement de ces réformes, un projet s'esquisse en 1918 au sein du DIP visant à créer un Institut universitaire des études pédagogiques et un Bureau d'archives et de recherche pédagogique. C'est Malche lui-même qui élabore, en juin 1918, le concept d'Institut universitaire.¹⁷ Même s'il est quant à lui intégré dans les structures universitaires et vise la formation de tous les enseignants du réseau public, le concept de l'Institut projeté ressemble à s'y méprendre à celui de l'Institut Rousseau et privilégie d'analogues fonctions, approches, enseignements et publics. Dans les deux cas, l'enjeu est bien promouvoir une meilleure connaissance de l'enfance, pour réformer la formation des enseignants et, à travers elle, les pratiques pédagogiques elles-mêmes. Vu qu'aucune articulation entre les deux institutions n'est prévue, le projet du DIP de fait s'instaure en concurrence avec l'Institut Rousseau.

Il est probable que ce soient les positions politiques du gouvernement et surtout du fervent radical Rosier qui engagent le DIP à créer de toutes pièces une nouvelle institution entièrement définie par l'Etat et d'abord ajustée aux besoins du DIP, sans nullement prendre en compte

17 A l'appui de son argumentaire, il évoque les modèles étrangers, l'Allemagne, en particulier son *Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht* de Berlin; la Belgique d'Avant-guerre, avec son Groupe de sociologie de l'enfant de l'Institut Solvay et sa Faculté internationale de pédologie; l'Italie encore et ses *Scuole pedagogiche* annexées aux Universités; la France finalement, avec l'Institut de pédagogie, embryonnaire certes, de Lyon et le Laboratoire de pédagogie expérimentale, annexé à l'école primaire de la rue Grange-aux-Belles, non sans conclure en mentionnant l'Institut Rousseau.

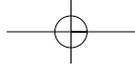
les offres déjà existantes, tout en s'en inspirant certes. Le fait que l'Institut Rousseau ait vu le jour et se soit développé grâce aux libéralités des anciennes familles protestantes et en marge des institutions publiques ne peut que choquer les convictions républicaines de Rosier, préoccupé qu'il est d'élargir les attributions sociales et éducatives de l'Etat, de supprimer tout privilège et corporatisme, également dans les hautes écoles, fût-ce au détriment d'institutions privées qui ont fait leurs preuves.¹⁸

Le chef du DIP n'aura pas la possibilité de concrétiser ce projet: à l'issue des élections de novembre 1918, qui confient la direction de la République aux conservateurs, Rosier est en effet écarté du gouvernement. Juste avant de quitter le Département, il parvient toutefois à assurer la création d'un Bureau d'archives et de recherches pédagogiques, au service de l'école genevoise. Sa direction en est confiée à Emmanuel Duvillard* qui propose, en décembre 1918 déjà, les lignes de force de ses investigations futures: meilleure connaissance des causes des déficits scolaires, évoquant d'emblée la thèse d'une discrimination d'ordre sociologique; création d'une consultation pédagogique¹⁹; contribution à la formation psychologique et scientifique des stagiaires; participation active au mouvement de rénovation des méthodes pédagogiques. A nouveau toutes initiatives au cœur du concept même de l'Institut Rousseau que Duvillard connaît d'autant mieux qu'il est lui-même collaborateur de cet Institut où il assume l'enseignement de la pédagogie expérimentale.

Avec la fin de la Guerre et le changement de majorité politique, de nouvelles perspectives s'ouvrent, également pour l'Institut.

18 Pour une argumentation plus fine de cette interprétation, qui met en question les jugements rétrospectifs aussi bien des protagonistes que des historiens, décrétant simplement que Rosier est opposé à l'Institut et à la science pédagogique, voir Hofstetter, en préparation, chapitre 6.

19 Pour «se rendre compte exactement des progrès accomplis par les enfants les moins bien doués et de l'efficacité des méthodes d'enseignement employées à leur usage». Lettre de Duvillard au Directeur de l'Enseignement primaire, 12 décembre 1918, DIP 5.3.92 1918 EP 1/1, AEG DIP.



Genève: de la pédagogie comme science morale aux sciences de l'éducation 121

DES MISES EN SYNERGIE PROPICES À LA RECONNAISSANCE
DE L'INSTITUT (1919-1929)

Au sortir de la Guerre, à l'heure où Genève est propulsée sur l'avant-scène internationale²⁰, les conditions semblent réunies pour reprendre les démarches en vue de sauver l'Institut, en danger de faillite, et de développer de façon désormais concertée le champ disciplinaire. L'engagement d'un petit groupe d'acteurs déterminés et influents, aux postes-clés de plusieurs instances et réseaux en même temps, favorise progressivement une mise en synergie, aussi bien locale qu'internationale, propice à l'élargissement de l'assise du champ disciplinaire et au rapprochement de l'Institut avec les institutions officielles.

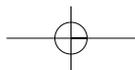
Des solutions compensatoires (1919-1920)

Sous l'égide du nouveau président du DIP, le conservateur Jules Musard, Malche – toujours simultanément professeur de pédagogie, directeur de l'enseignement primaire et collaborateur de l'Institut –, redéfinit sa stratégie et ses alliances pour fonder un institut universitaire de pédagogie. Au sein des instances officielles, c'est en effet lui qui continue d'être le maître d'œuvre des démarches et négociations qui vont dès lors se succéder pour cette fois-ci intégrer l'apport de l'Institut Rousseau – dont il connaît la précarité matérielle mais aussi la renommée internationale – et non plus le concurrencer.

En 1919, il parvient à faire adopter par l'Université un rapport rattachant l'Institut Rousseau à la Faculté des lettres, projet qui dans le même temps élargit l'assise académique des sciences de l'éducation, contribue à l'amélioration de la formation des enseignants moyennant son universalisation²¹ et reconnaît l'Institut, trois causes intrinsèquement liées:

20 Alors que la configuration politique du canton vient de basculer, au profit des conservateurs (Guichonnet, 1974/1986). Le remplacement de Rosier par le démocrate Mussard est alors interprété positivement par l'Institut, dans la mesure où le nouveau chef du DIP conçoit une collaboration là où les projets pédagogiques d'envergure de Rosier (cf. son projet de créer un Institut universitaire de pédagogie) pouvaient mettre en danger l'originalité et, partant, l'existence même de l'Institut.

21 Dès 1919, grâce aux efforts de Malche, la première année du stage destiné aux candidats à l'enseignement primaire intègre 10 heures de cours à l'Université et à l'Institut Rousseau, cours qui portent sur la psychologie, la pédagogie



Il est indéniable que nous assistons à une évolution rapide en matière d'éducation. La pédagogie des tâtonnements, où les systèmes déduits a priori d'une philosophie cèdent partout la place à des applications de plus en plus scientifiques, tirées de faits dûment établis et on peut dire qu'une science de l'éducation se constitue sous nos yeux. La pédologie existe. La pédagogie expérimentale existe. [...]

De même, donc, que le barbier de village est devenu peu à peu le chirurgien moderne, qui a derrière lui dix ou quinze semestres de médecine, de même l'éducateur moderne doit devenir un citoyen académique. Le maître d'école frappe à l'Université pour demander la science dont il aura besoin. Il faut lui ouvrir. On lui ouvre partout. Depuis dix ans on a créé en dix universités des séminaires pédagogiques, des laboratoires, des groupes d'études destinés à l'enfance. [...]

Les événements contemporains nous font bien voir quelle est l'importance sociale d'une éducation de bon rendement. Préparer des éducateurs d'élite, voilà un des devoirs les plus urgents d'une démocratie moderne. [...] On ne saurait imaginer meilleure propagande pour le bon renom de Genève, pour l'idée genevoise dont l'Université est le drapeau. Ne nous laissons pas ravir cette initiative qui, osons le dire, ne pourrait nulle part ailleurs, réussir aussi bien que chez nous. (Rapport présenté à la Faculté des lettres par la commission chargée d'étudier la création d'un Institut de pédagogie, 1919, pp. 1-3 et 17)²²

Bien que soutenu à l'unanimité par toutes les instances académiques, ce projet ne se concrétisera pas sous cette forme. Des réticences se font en effet entendre du côté du Conseil d'Etat, devant les dépenses ainsi occasionnées alors même que les finances publiques sont en déficit mais aussi, et pour la première fois, devant la généralisation de l'esprit libéral de l'Institut Rousseau à toute l'école genevoise.

Dès lors, pour sauver l'établissement et pour éviter que le directeur de l'Institut n'émigre à Bâle où l'Université vient de l'appeler comme professeur de pédagogie et de philosophie (cf. monographie de Bâle, dans ce volume), la Faculté des lettres de Genève propose sa nomination

expérimentale et sa technique, la pédagogie générale et la didactique. Outre l'universitarisation des enseignants primaires, l'enjeu est alors aussi de promouvoir la cause de l'Ecole unique et par là même de la formation unique du corps enseignant.

22 Rapport signé par A. Malche, P. Oltramare, Ch. Seitz, Faculté des lettres, IB1/47, Archives de l'Université de Genève (AUG).

à l'Université, suggérant ainsi le dédoublement de la chaire de pédagogie, position ardemment défendue par le professeur en place, Malche:

La science de l'éducation fait des progrès importants, aventure analogue à celle de la psychologie il y a une trentaine d'années. Les problèmes se précisent, lesquels convergent vers des points essentiels. Ce ne sont pas [vœux pieux] ou [recherches d'érudition], mais une discipline scientifique qui a ses méthodes et son but. Il y a encore donc beaucoup à faire. [...]

Pour l'enseignement en collaboration, il ne s'agit pas de deux chaires avec le domaine distribué ex cathedra mais bien de pratiques de laboratoire. Il faut aboutir à la création d'un Institut universitaire. Les travaux pratiques seront étalés dès la nomination de M. Bovet et il y rendra des [services] par expérimentation en perfectionnant la technique. On fera de la psycho-pédagogie, les enfants auront été étudiés par les maîtres qui ensuite les enseigneront. Ce sera une Ecole genevoise d'éducation conforme à nos traditions nationales. On s'efforce à le faire ailleurs, à Bruxelles, à Berlin, avec des moyens d'investigations supérieurs. [...] Et il ne sera pas de trop d'avoir deux hommes [donnant toute leur activité] à ce travail.²³

Bénéficiant du soutien de toutes les instances, Bovet est ainsi nommé professeur de «science de l'éducation et pédagogie expérimentale» par appel le 1^{er} avril 1920.²⁴ Genève est ainsi la première université suisse à dédier deux chaires ordinaires à la pédagogie/science de l'éducation. Au printemps de la même année, l'Etat accorde une subvention à l'Institut en compensation de sa contribution, désormais officielle, à la formation théorique des enseignants primaires. Et les programmes de l'Université concèdent une place sur leurs programmes aux cours de l'Institut qui, lui, le fait de longue date.

Ces mesures n'étant pas suffisantes pour garantir la survie de l'Institut, nombre de protagonistes rivalisent de zèle pour trouver une autre issue et d'autres alliances, permettant de définir une nouvelle raison sociale puis une nouvelle vocation internationale pour l'Institut.

23 Procès-verbal de la séance de la commission de préavis du 23 février 1920, Enseignement primaire 1/1, Faculté des lettres, 5.3.11, AEG DIP.

24 Toutes les instances se rallient promptement à cette nomination qui permet de sauver l'Institut – en retenant son directeur à Genève et allégeant l'Institut d'une partie de son traitement – et contribue à sa reconnaissance en resserrant ses liens avec l'Université, puisque son directeur est désormais professeur. Pour cerner la manière dont Bovet définit sa chaire, voir Bovet, 1921.

Mises en synergie locales et internationales (1920-1929)

Tout au long des années 20, à la faveur du renouveau de l'après-guerre et de l'esprit international qui règne alors à Genève, la cause défendue par l'Institut rallie progressivement des amis d'horizons les plus divers. Les instituteurs en premier lieu dont l'appui va permettre à l'Institut de redéfinir sa raison sociale et d'équilibrer son budget.

Créée le 25 juin 1921, une Association des amis de l'Institut J.-J. Rousseau réunissant nombre de sociétés enseignantes et d'anciens étudiants gère et subventionne désormais l'Institut. Ce dernier est ainsi soutenu par un réseau dynamique de praticiens et amis, soucieux d'en promouvoir les idées. Réciproquement, les principaux acteurs de l'Institut, les Bovet, Claparède, Alice Descoedres*, Emmanuel Duvillard, Adolphe Ferrière, puis Jean Piaget*, enchaînent, parallèlement aux cours et investigations menés au sein de l'Institut et de l'Université, les interventions auprès des praticiens: semaines pédagogiques, cours de vacances, conférences et même consultations pratiques, se succèdent à un rythme effréné et s'étendent bien au-delà des bornes cantonales et fédérales, contribuant à l'élargissement de l'audience de l'Institut et, par là même, à son assise. En atteste en particulier l'augmentation substantielle des étudiants (près d'une centaine dès les années 1925), dont la provenance géographique s'élargit encore.

Cette popularité, à laquelle contribue le renouveau éducatif de l'après-guerre, facilite sa reconnaissance au niveau local. Au près de l'administration scolaire d'abord, qui subventionne désormais annuellement l'Institut et lui confie en contrepartie une fraction de la formation théorique des candidats à l'enseignement primaire. Au près de l'Université ensuite, qui crée le certificat de pédagogie en 1922 et la mention «pédagogie» pour le doctorat de philosophie en 1925, permettant aux diplômés de l'Institut de faire valoir leurs travaux pour obtenir la licence et le doctorat. Et les liens avec le Laboratoire de psychologie se resserrent, notamment grâce à Piaget qui y mène dès 1921 ses investigations en tant que chef de travaux à l'Institut.

Cette popularité, à laquelle contribuent précisément les abondants travaux et publications de l'Institut, favorise également son rayonnement international. Tout au long des années 20, les collaborateurs de l'Institut multiplient congrès, conférences, voyages, contribuant à la construction et consolidation de réseaux internationaux (organisation du Congrès international de psychotechnique en 1920, d'Education morale

(CIEM) et sur l'enseignement de l'espéranto dans les écoles en 1922, participation active à la Ligue internationale de l'Education nouvelle (LIEN) dès sa création en 1921, etc.). En 1923, l'Institut inaugure son service de renseignements internationaux, par le rattachement du Bureau international des écoles nouvelles (BIEN) de Ferrière. Tout en élargissant son audience et confirmant sa vocation internationale (Vidal, 1997), l'Institut reste toutefois confiné dans son évolution par les contingences matérielles.

C'est d'Amérique que vient une aide providentielle: dès l'hiver 1925, la Laura Spelman Rockefeller Memorial²⁵ lui alloue une subvention équivalente à celle qu'il recevra par ailleurs, jusqu'à concurrence de 25000 francs. Aussitôt, l'Institut rétablit le poste de chef de travaux (auquel il vient de renoncer pour des raisons financières²⁶), double le salaire, alors très modique, des collaborateurs de l'Institut, s'adjoint de nouveaux assistants, prend en charge le loyer du Laboratoire de psychologie, et surtout s'attache à concrétiser un projet qui mûrit de longue date dans le cercle au sein duquel il œuvre: la création du Bureau international d'éducation (BIE).

Soutenu par l'Association suisse pour la Société des Nations (SDN) et un comité d'initiative (composé d'une cinquantaine de personnalités, sous le patronage d'Einstein et du directeur du Bureau international du travail (BIT)), l'Institut fonde le BIE en avril 1926.²⁷ La gestion en est confiée à un Conseil d'administration et la direction au directeur même de l'Institut, Bovet, Ferrière et leur collègue d'Allemagne Elisabeth Rotten devenant directeurs-adjoints. Le BIE a explicitement pour dessein de promouvoir à la fois la documentation/recherche éducationnelle et les réformes éducatives afin d'œuvrer à la coopération intellectuelle internationale; il entend s'instituer en organe de ralliement des innombrables

25 Cette fondation a pour but de promouvoir la connaissance sur l'enfance; elle s'attache pour ce faire à constituer des groupes d'études de l'enfance, adressés aussi bien aux parents qu'aux professionnels de l'éducation, et à créer et subventionner des institutions spécialisées dans la recherche éducationnelle.

26 D'autant que l'Etat de Genève lui aussi est en crise, mettant en question sa subvention à l'Institut et le financement de deux de ses institutions connexes, le Laboratoire de psychologie et la Maison des petits.

27 La nouvelle institution est financée par l'Institut Rousseau, qui lui alloue annuellement 12000 CHF (puis 15000 CHF) et par les cotisations de ses membres.

institutions actives dans toutes les régions du globe pour les mêmes causes.

Pour ce faire, les représentants du BIE comme de l'Institut s'investissent presque corps et biens dans la mise sur pied de congrès et réseaux internationaux (Conférence internationale de l'enseignement secondaire et des Journées éducatives de l'Union internationale des associations pour la SDN, Genève, 1926; Congrès de la LIEN de Locarno en 1927; Congrès sur le bilinguisme, organisé à travers le BIE à Luxembourg, en 1928; Congrès de la World Federation of Education Associations (WFEA) à Genève en 1929).

Mais l'ambition n'est-elle pas démesurée? En effet, d'emblée, l'institution se trouve dans une situation financière délicate, épuisant visiblement par là même les ressources humaines et financières de l'Institut Rousseau. La situation devient critique en 1929, avec l'échec relatif du III^e Congrès de la WFEA organisé à Genève sous l'égide de l'Institut et du BIE. Aussi, le 25 juillet 1929, à l'issue de la troisième Assemblée générale de l'Association du BIE, cette dernière est dissoute et donne le jour à un nouveau BIE conçu, lui, comme un organisme intergouvernemental (Magnin, 2002). La direction en est confiée à deux jeunes collaborateurs de l'Institut (qui, quant à lui, n'intervient plus directement comme institution), Pedro Rosselló* et Piaget, qui en assumeront la direction près de quatre décennies durant.

Cette redéfinition du rapport entre le BIE et l'Institut s'opère parallèlement à celle dont l'Institut lui-même est l'objet et qui va permettre son rattachement à l'Université, dans le même temps où la formation des enseignants primaires est une nouvelle fois transformée.²⁸ Dès l'automne 1927, cette réorganisation se trouve facilitée par l'élection, à la tête du DIP, du radical et fervent défenseur de l'Institut, le professeur de pédagogie Malche. En février 1929, la Convention scellant le rattachement est ainsi signée. En sauvant l'Institut de la déroute, le rattachement peut aussi se lire comme une reconnaissance de l'Institut et du champ disciplinaire, dont l'élargissement de l'audience nationale et internationale favorise en retour une reconnaissance locale.

28 Elle est universitarisée dès 1927 et une école expérimentale (l'Ecole du Mail) lui est dédiée dès 1928.

VERS UNE PLEINE RECONNAISSANCE ACADÉMIQUE
DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION
COMME CHAMP DISCIPLINAIRE (1929-1948)

La Convention rattachant l'Institut à l'Université symbolise l'aboutissement d'un processus et le début d'une nouvelle dynamique institutionnelle. Elle constitue en ce sens une date charnière pour notre périodisation de l'histoire de l'Institut et, plus largement, du développement du champ disciplinaire. Sa concrétisation prendra néanmoins plus de temps et d'énergie que prévu.

LE TEMPS DES PASSIONS.

LA QUERELLE DES ANCIENS ET NOUVEAUX (1929-1933)

A l'heure de rédiger les principes du rattachement, le DIP, l'Université et l'Institut semblent parfaitement s'accorder sur les principes mêmes de la Convention: universitariser la formation théorique des enseignants et en confier la pleine responsabilité à l'Institut, désormais rattaché à l'Université, un Institut qui tout en bénéficiant d'une certaine officialité conserve une large autonomie administrative, financière et pédagogique.

Il s'avère toutefois que les implications de ce rattachement sont d'emblée sujettes à discussion. En effet, le tournant des années 30 inaugure une période de conflits, attisés par un contexte socioéconomique et politique particulièrement sensible, mettant en péril et la survie financière de l'Institut et la Convention. Au vu des déficits publics, la nouvelle majorité politique met en question la subvention étatique, alors même que désormais cette subvention constitue la simple contrepartie des services offerts par l'Institut au DIP.

Cette période de turbulence (Vidal, 1988) révèle surtout des divergences internes fondamentales quant à la définition même du mandat, de l'identité et du statut de l'Institut voire des orientations devant prévaloir dans le champ disciplinaire. Ces divergences – que les turbulences politiques de l'époque exacerbent – mettent aux prises les anciens (Bovet, Claparède en particulier, soutenus par nombre de collaborateurs et étudiants de l'Institut, relayés par leurs interlocuteurs de l'école primaire) et les nouveaux (Piaget, Dottrens*, relayés par leurs interlocuteurs universitaires). Pour les premiers, l'Institut doit certes s'adapter vu ses nouvelles inscriptions universitaires et vu les critiques dont il est

l'objet, mais cet aménagement doit rester modeste et s'opérer à un rythme tranquille pour préserver «l'esprit même de la maison», ses contacts privilégiés avec les terrains éducatifs, son activité de propagande auxquels l'Institut doit sa puissance et son rayonnement d'action. Quant aux seconds, ils sont au contraire partisans d'une transformation rapide et substantielle et promeuvent explicitement une orientation plus scientifique de l'Institut au détriment de son œuvre de propagande. C'est cette orientation qui est finalement privilégiée dans le «compromis» laborieusement défini en 1932-1933 et que symbolise le nouvel intitulé de l'établissement: Institut universitaire des sciences de l'éducation, Rousseau étant relayé au sous-titre.

La direction de l'Institut est désormais confiée à un triumvirat: Bovet, pour les questions pédagogiques, Claparède s'agissant des questions psychologiques, et Piaget pour la dimension administrative. Ce qui permet d'envisager la restructuration sans en confier l'exécution à Bovet et confère désormais un rôle prééminent à Piaget, et, à travers lui, à la relève privilégiant une nouvelle conception de l'Institut et de la recherche scientifique.

Tout au long des années 30, la recherche scientifique se professionnalise et débouche sur des spécialisations disciplinaires. La pédagogie et la psychologie, jusqu'alors intrinsèquement liées, se dissocient progressivement débouchant sur des distinctions disciplinaires peu à peu scellées institutionnellement: au niveau de la direction de l'Institut, au niveau des cursus de formation et diplômes délivrés, au niveau des services et activités connexes de l'Institut, au niveau des investissements des collaborateurs et étudiants, au niveau des publications et supports éditoriaux de l'Institut.

UNE PROFESSIONNALISATION / DISCIPLINARISATION CROISSANTE

La reconnaissance étatique et académique de l'Institut des sciences de l'éducation est étroitement liée au fait que le DIP lui confie officiellement en 1929 la responsabilité de la formation théorique des enseignants primaires et même secondaires; cette décision s'inscrit dans un processus de professionnalisation qui en appelle à une large culture générale et professionnelle, que l'Université et les sciences de l'éducation pourraient apporter.

Les formations des enseignants primaires et secondaires sont alors complètement différenciées et articulent fort diversement savoirs pra-

tiques, pédagogiques ou professionnels et savoirs disciplinaires ou scientifiques. Le défi d'en confier la dimension théorique et professionnelle aux sciences de l'éducation revêt dès lors des enjeux fort différents selon qu'il s'agit des primaires, dont les sciences de l'éducation constituent progressivement le champ disciplinaire de référence, ou des secondaires, dont les diplômes des facultés disciplinaires font alors office de formation, la maîtrise des savoirs à enseigner étant largement privilégiée sur la maîtrise des savoirs pour enseigner.

Aussi, l'institutionnalisation progressive de la formation des enseignants primaires et secondaires, réalisées toutes deux durant les années 30 et inscrites pourtant dans un même processus de professionnalisation, revêt-elle des formes très différentes, qui vont durablement déterminer l'évolution des sciences de l'éducation. Ces dernières sont de plus en plus sollicitées pour contribuer à la formation professionnelle des enseignants primaires. Dès 1933, elles assument la responsabilité d'une année entière des nouvelles études pédagogiques de trois ans (Dottrens, 1933); la nouvelle Ecole expérimentale du Mail (1928), sous la direction de Dottrens, alors également directeur du Conseil directeur de l'Institut, fonctionne comme classe expérimentale d'application (auquel sera joint, dès 1944, le Laboratoire de pédagogie expérimentale), la Maison des petits désormais étatisée assumant l'équivalent pour les enfantines. Inversement, aux termes de négociations laborieuses, les sciences de l'éducation sont finalement écartées de la formation professionnelle des enseignants secondaires, qui est confiée, en 1940, à la profession elle-même et se réalise pour l'essentiel en dehors de l'Université.

Cette évolution ainsi que la restructuration académique des années 30 orientent les enseignements et diplômes mêmes de l'Institut et, plus globalement des sciences de l'éducation genevoises. Pour garantir voire élargir le public étudiant, les diplômes se professionnalisent et se différencient. Les diplômes liés aux métiers éducatifs, attirant un nombreux public, surtout féminin, continuent à suivre une logique surtout pratique et ne bénéficient pas nécessairement de la caution académique (diplômes spéciaux de l'Institut); les diplômes de psychologie qui attirent un nouveau public, pour une nouvelle profession en devenir, s'inscrivent, eux, résolument dans une orientation scientifique et sont reconnus comme universitaires; même lorsque ces diplômes de psychologie revêtent eux aussi une dimension professionnalisante. En atteste la création en 1937 du diplôme de psychologie appliquée: préparant pourtant aux nouvelles professions de psychologue, essentiellement orienta-

teur et psychologue scolaire, le cursus privilégie les apports scientifiques, psychologiques, et n'inclut aucun enseignement de pédagogie.

VERS UN INSTITUT INTERFACULTAIRE DE SCIENCES
DE L'ÉDUCATION OÙ DOMINE LA PSYCHOLOGIE DE L'ENFANT

Bien que restructuré et rattaché à l'Université, l'Institut demeure néanmoins dépendant des ressources extérieures, puisque la Convention a maintenu son autonomie administrative et financière. Sa survie est à nouveau mise en question suite à la diminution puis à la suppression de la subvention Rockefeller et surtout aux répercussions de la Deuxième Guerre mondiale, diminuant la fréquentation et les écolages étudiants. À l'issue du conflit mondial, l'Institut est exsangue, quand bien même sa réputation reste bien établie. Il se trouve alors orphelin de ses deux fondateurs, Claparède disparaissant en 1940 et Bovet donnant sa démission en 1944 (Dottrens devient chargé de cours, remplaçant alors Bovet sans hériter pour autant de sa chaire professorale).

Aussi, est-ce vers les instances officielles que les responsables de l'Institut se tournent, dès 1946, pour sauver et développer l'Institut, sachant que la période – au vu de la situation politique et financière du canton – est propice à de nouveaux investissements et que l'Université envisage elle aussi de se développer et se professionnaliser. Au prix de négociations acharnées, conduites sous la houlette experte de la nouvelle génération, Piaget et Dottrens, co-directeurs de l'Institut dès 1944, prend forme le projet de conférer une pleine reconnaissance académique à l'Institut, et partant, à ses titres et collaborateurs. Parmi les multiples arguments invoqués pour ce faire, deux d'entre eux, étroitement imbriqués, seront décisifs: la formation des enseignants et l'enjeu international.

La question de la formation des enseignants est déterminante, l'enjeu de leur qualification professionnelle à l'heure de l'expansion des systèmes éducatifs s'avérant alors partout crucial. La nécessité de conférer une pleine caution académique à cette formation, et partant à l'Institut, semble rallier toutes les parties, apparemment convaincues des bienfaits de l'Université pour faire «des esprits libres et des spécialistes en possession de l'essentiel de leur métier»²⁹. L'argument financier contribue à cet

29 Rapport relatif au rattachement complet de l'Institut des Sciences de l'éducation à l'Université du 23 septembre 1947, 1984/16/1, AUG.

accord, le rattachement complet de l'Institut à l'Université étant moins coûteux qu'une formation théorique dispensée dans une institution spécialisée.

La réputation de l'Institut, que l'on présente comme unique en Europe, contribuant à la mise en valeur internationale de Genève, est abondamment évoquée et ses partisans jouent sur la rivalité entre universités, en évoquant le risque visiblement réel d'un transfert de l'Institut en d'autres contrées ou l'exode de tout son «état-major». ³⁰ Or les changements en cours dans les systèmes éducatifs élargissent les besoins et perspectives d'avenir et Genève, affirme-t-on, doit rester à l'avant-garde du mouvement:

Genève, notre ville, a été l'une des premières à créer un centre de hautes études pédagogiques dont la réputation n'a pas tardé à s'étendre. L'institution qu'Edouard Claparède et Pierre Bovet ont créée est devenue le prototype de nombreuses autres qui tendent à se réorganiser dans les divers pays et qui, même, nous ont dépassés puisque, ailleurs, on délivre déjà des licences en pédagogie et des doctorats en pédagogie, ce qui n'est pas encore le cas à Genève.

Notre ville, siège des Conférences internationales de l'instruction publique, organisées par le Bureau international d'éducation, continue, malgré tout, à être un centre attractif important. Nous pensons qu'il est utile pour notre ville et pour notre université comme pour l'ensemble de nos écoles, que le plus rapidement possible l'Institut puisse devenir une véritable maison universitaire répondant à tous les besoins des étudiants tant nationaux qu'étrangers. (Lettre de Dottrens, Piaget et Rosselló au président du DIP, Albert Picot, 20 mars 1947, p. 3) ³¹

Le principe d'un Institut Interfacultaire rallie promptement les instances académiques et politiques, ainsi que les représentants de l'Institut lui-même. Adopté officiellement en février 1948, le rattachement complet est aussitôt opérationnalisé

Le principe garantit à l'Institut une large autonomie, tout en lui conférant (presque) tous les droits d'une intégration universitaire: sécurité budgétaire, statut académique du personnel dont la nomination se

30 Ainsi que le précisent plusieurs lettres des directeurs, alarmés. AUG 1984/16/1. L'Institut a même reçu des offres pour s'établir en d'autres contrées.

31 AUG 1984/16/1. Rosselló est alors administrateur de l'Institut.

conforme aux procédures universitaires classiques, et surtout possibilité d'octroyer des grades académiques. Le contrôle par une commission interfacultaire et le Bureau du Sénat laisse une marge de liberté relativement grande dans la politique du personnel, la confection des plans d'études et les modalités de travail. En érigeant un Institut interfacultaire, les nouvelles Facultés intégrées dans la commission (sciences, sciences économiques et sociales, médecine), et, partant, les disciplines qu'elles représentent, sont hissées au même statut que les Lettres, cautionnant ce faisant le pluriel référentiel des sciences de l'éducation. Les cursus consacrent la séparation entre pédagogie et psychologie, mais selon une logique asymétrique. Les diplômes de psychologie, de plus en plus prisés, sont caractérisés par une beaucoup plus grande spécialisation disciplinaire résultant d'une différenciation interne et une orientation scientifique plus poussée. Inversement, ceux de pédagogie revêtent une claire pluridisciplinarité et orientation pratique (la recherche y est moins présente), en particulier dans les diplômes spéciaux. Les diplômes non académiques ont une coloration essentiellement pédagogique. D'une certaine manière, se reproduit, à l'intérieur de la mention «pédagogie», sa dimension pluridisciplinaire qui était l'apanage de l'Institut dans son entier. Tout se passe comme si les sciences de l'éducation avait produit une discipline, la psychologie, qui progressivement s'autonomise et prend son propre envol, certes toujours au sein même de l'Institut des sciences de l'éducation. Tout en conquérant son autonomie et une reconnaissance scientifique indéniable, mondialement reconnue, la psychologie, en revanche, ne bénéficie alors pas d'une licence spécifique. C'est toujours sous l'intitulé sciences de l'éducation, mention psychologie, que l'on peut alors se spécialiser en psychologie.

CODA

Le développement institutionnel qui découle de la reconnaissance de l'Institut Interfacultaire est fulgurant (Piaget, 1959). Dès la rentrée universitaire 1948, quatre nouvelles chaires académiques sont constituées (qui s'ajoutent à la chaire et à la charge de cours de pédagogie en Lettres et à la chaire de psychologie en Sciences) et attribuées à des collaborateurs de l'Institut:

- Psychologie de l'enfant (Bärbel Inhelder*)
- Psychologie appliquée (André Rey*)

Genève: de la pédagogie comme science morale aux sciences de l'éducation 133

- Motricité et fonctions sensori-motrices (Marc Lambercier*)
- Education comparée (Pedro Rosselló)

Le déséquilibre entre psychologie et pédagogie est alors flagrant: un seul professeur en pédagogie et quatre en psychologie. S'il est vrai qu'il est partiellement compensé par le grand nombre de chargés de cours de pédagogie³², il s'agit là de postes d'enseignement avant tout.

Signalons, pour conclure, qu'en 1952, suite à la démission de Malche, les deux postes de pédagogie de la Faculté des lettres seront réunies en une seule chaire, confiée désormais à Dottrens³³; c'est le premier professeur de pédagogie de l'Université de Genève, et même de l'ensemble des universités suisses, qui, à l'heure de sa nomination, possède à la fois un titre en sciences de l'éducation (le diplôme de l'Institut en 1922), une thèse portant sur une problématique éducative et un dossier de publications fourni se rapportant à des problématiques éducatives, autrement dit, qui atteste d'une socialisation en sciences de l'éducation, condition d'une spécialisation et professionnalisation dans le champ disciplinaire.³⁴

LES SCIENCES DE L'ÉDUCATION COMME NICHE POUR UNE APPROCHE EMPIRIQUE ET PSYCHOLOGIQUE DE L'ENFANCE ET SON DÉVELOPPEMENT

L'avènement de la pédagogie comme science morale puis comme science expérimentale et sociale à Genève s'inscrit dans le sillage du mouvement international qui voit se multiplier dès la fin du 19^e, des chaires, laboratoires, instituts tout ou partie dédiés à la réflexion éducative. Tout en exemplifiant ainsi un mouvement plus ample, le cas genevois revêt

32 Dans les domaines de la Protection de l'enfant (Marguerite Loosli-Usteri 2h), de la Pédagogie et psychologie de la petite enfance (Germaine Duparc 2h), de la Pédagogie expérimentale (Samuel Roller 2h) notamment. S'y ajoute Dottrens, en Lettres.

33 Il démissionnera en 1958 déjà, renonçant à la fois sa chaire et à la codirection de l'Institut, une codirection avec Piaget (ou dans l'ombre de) visiblement trop éprouvante.

34 Voir à ce propos les chapitres 13 et 14 du présent volume.

d'emblée des configurations spécifiques qui influenceront visiblement durablement l'évolution du champ disciplinaire. Evoquons notamment le fait qu'au 19^e siècle déjà, Genève est considérée comme une «Mecque de la pédagogie», réputation qu'elle veillera à garder jalousement, et qui a partie liée aussi avec sa «vocation» de «Rome protestante» et l'attachement de ses élites à la science. Alors que la pédagogie s'établit en Lettres, la psychologie y trouve une place d'abord en Sciences, pour construire une science expérimentale de l'âme, entreprise qui se prolonge ensuite dans un Institut des sciences de l'éducation, pour promouvoir une approche résolument scientifique – psychologique s'entend – des phénomènes éducatifs. Ce n'est qu'à l'issue de la Grande Guerre, à la faveur du grand élan pédagogique, pacifiste et internationaliste générant la conviction que «le devenir de la démocratie exige des savants de l'enfance», que ces initiatives sont mises en synergie, permettant le rattachement de l'Institut à l'Université, condition de son devenir et de sa reconnaissance académique comme champ disciplinaire. Alors même que les sciences de l'éducation y trouvent leur première inscription institutionnelle sous leur dénomination plurielle, l'histoire du champ disciplinaire à Genève est tout entière imbriquée, voire confondue, avec celle de la psychologie, à laquelle l'Institut va progressivement offrir une niche permettant le déploiement, incomparable, de la psychologie piagétienne du développement et de l'intelligence.

Chapitre 5

Lausanne: un champ disciplinaire entre développement autonome et pressions locales (1880-1951)

Marco Cicchini et Valérie Lussi

UNE CHAIRE EN LIEN AVEC LES FORMATIONS À L'ENSEIGNEMENT (1880-1916)

LA REDÉFINITION DES FORMATIONS À L'ENSEIGNEMENT: ENJEU DES RÉFORMES SUR L'INSTRUCTION PUBLIQUE

A la fin du 19^e siècle, le canton de Vaud est gouverné par les radicaux dont les ambitions politiques visent à promouvoir les idéaux démocratiques et à générer une société nouvelle en développant le système d'instruction des écoles primaires jusqu'au niveau universitaire (Delesert, 1991, p. 78). Dans cette perspective, la transformation de l'Académie en une université revêtant la double mission d'enseignement et de recherche semble une condition nécessaire pour entraîner le canton de Vaud dans le grand mouvement scientifique européen de la fin du 19^e siècle et contribuer ainsi à son progrès social et spirituel (Tissot, 1996, p. 26). Au-delà de l'idéalisation de la forme universitaire allemande, la transformation de l'Académie en Université concrétise une évolution majeure. Rompant avec les contraintes scolaires comme avec le système de valeur théologique dominant, l'Université est vouée à la science et basée sur les «liberté de dire et liberté d'entendre»¹. Promue

1 Projet de loi sur l'instruction publique supérieure, p. 6, Bulletin des séances du Grand Conseil de l'Etat de Vaud (BGC) 1890, Archives cantonales vaudaises (ACV).

par les radicaux au pouvoir,² soutenue notamment par les professeurs de l'Académie désireux de développer leurs intérêts corporatifs et professionnels, la création de l'Université va se concrétiser à la fin des années 1880 (Delessert, 1991, pp. 78-79).

Outre le projet de transformation universitaire, le développement de l'enseignement secondaire entraîne projets et débats, en particulier autour de la formation des enseignants, tout au long de la décennie 1880. Dans ce but, le rapport annuel du Département de l'instruction publique et des cultes (DIPC) présenté au Grand Conseil en 1881 préconise la création d'une chaire de pédagogie à la Faculté des lettres et l'institution de brevets de capacité pour l'enseignement secondaire.³ Faisant suite à un tel projet, le Conseil d'Etat subordonne néanmoins sa réalisation à l'accroissement des étudiants en Sciences et en Lettres qui se vouent à l'enseignement. Ainsi, dès les premiers débats sur l'établissement d'une chaire de pédagogie, celle-ci apparaît intrinsèquement liée à l'amélioration de la formation à l'enseignement secondaire. Vu de l'Université, et en particulier de la Faculté des lettres, le projet d'une telle chaire trouve un accueil favorable même s'il éveille les tensions entre mission scientifique et formation professionnelle. Afin de renforcer l'attrait qu'elle pourrait exercer sur les étudiants, la Faculté revendique que la licence soit officiellement reconnue comme débouché professionnel pour l'enseignement secondaire, à l'instar des titres exigés pour «la pratique de la médecine, du barreau, du Saint-ministère»⁴.

La question de la pédagogie anime également le débat sur la formation à l'enseignement primaire. En 1888, par le biais de la Société pédagogique vaudoise (SPV), les instituteurs remettent en question le principe de l'Ecole normale, en proposant d'inscrire la formation des instituteurs au sein d'une section pédagogique de niveau gymnasial, voire de la compléter par des enseignements académiques.⁵ Discutée de

2 Signalons que dès 1885 et jusqu'en 1945, les conseillers d'Etat en charge du Département de l'instruction publique et des cultes (DIPC) du canton de Vaud sont, sans interruption, issus du parti radical.

3 Rapport de la sous-commission chargée de l'examen de la gestion du DIPC pour l'exercice de 1880, p. XXII, Pièces annexes, BGC 1881, ACV.

4 Rapport de la Faculté des lettres au Sénat académique, juillet 1886, p. 29, K XIII 252 C 1886, ACV.

5 *L'Éducateur*, 4, 15 février 1888, p. 73. Contrairement au vœu de la SPV, le DIPC refuse catégoriquement la proposition de transférer l'Ecole normale au Gymnase (*L'Université de Lausanne*, 24, 8 juillet 1888).

longue date⁶, la proposition de création d'une Section ou Faculté pédagogique rattachée au Gymnase ou à l'Académie revient ainsi régulièrement au cœur des discussions et se lie progressivement à celle de la transformation de l'Académie en Université.

L'INTÉRÊT DU GOUVERNEMENT POUR LA PÉDAGOGIE
ET POUR FRANÇOIS GUEX

C'est dans ce contexte de renouveau pédagogique que la loi de 1890 sur l'instruction publique supérieure – qui sépare l'enseignement supérieur du secondaire et réalise la transformation de l'Académie en Université – va être promulguée. Entre le DIPC et la Faculté des lettres, un bras de fer s'engage. Alors que le DIPC prône l'adjonction de la pédagogie aux objets d'étude de la Faculté, cette dernière refuse de concéder la chaire d'histoire de l'art.⁷ L'option professionnalisante portée par le DIPC s'impose.⁸ Sans consulter la Faculté des lettres, le DIPC nomme François Guex* professeur extraordinaire de pédagogie, lequel est au même moment chargé de la direction de l'Ecole normale.⁹ Formé dans les plus hauts lieux pédagogiques bien que n'ayant obtenu aucun diplôme universitaire¹⁰, Guex préconise d'une part un renouveau des principes pédagogiques, tant au niveau théorique (pédagogie intuitive herbartienne) que pratique (classes d'application), et soutient d'autre part une amélioration de la formation des élèves-régents par des cours acadé-

6 Depuis 1877, selon *L'Éducateur*, 7, 1^{er} avril 1888, p. 126.

7 Dossier du programme de l'Université pour le semestre d'hiver 1890-1891, Réorganisation de l'Université, KXIII 278/1 1890, ACV. La priorité donnée à l'histoire de l'art sur la pédagogie figure déjà dans le rapport sur la réorganisation de la Faculté des lettres en 1886, K XIII 252 C, ACV.

8 Loi du 10 mai 1890, p. 270 et Règlement général de l'Université du 19 juillet 1890, p. 45, Recueil des lois du canton de Vaud (RL) 1890, ACV.

9 Deux autres candidatures en plus de celle de Guex sont soumises au DIPC, mais ne sont pas prises en compte. Concours de directeur et nomination, Ecoles normales, dossier K1.12, K XIII 252K 1889, ACV.

10 Repéré par les autorités scolaires lorsqu'il termine premier de sa volée à l'Ecole normale en 1880, il est subventionné pour perfectionner ses études de pédagogie à Gotha et à Iéna où il s'initie à la doctrine herbartienne avec le professeur Stoy. Lettre de Delorme au directeur du Séminaire de Gotha du 28 mai 1880, K XIII 122/69 et lettre du chef DIPC à Delorme du 1^{er} juin 1880, K XIII 122/8, ACV.

miques de pédagogie. En faisant le choix d'une même personne comme professeur de pédagogie et directeur de l'Ecole normale, le DIPC rapproche non seulement deux ordres d'enseignement, mais diminue aussi les coûts de la chaire.¹¹

Même si la double nomination de Guex témoigne de la volonté du DIPC d'instaurer une pédagogie à la pointe des idées de l'époque tant à l'Ecole normale¹² qu'à l'Université, la tâche pour Guex s'annonce sous des auspices peu amènes. Devant ce qui s'apparente à un déficit symbolique et institutionnel de cette chaire qu'il est appelé à occuper au sein d'une Faculté qui ne l'a pas désirée, le professeur de pédagogie s'applique à justifier sa propre présence au sein de l'Université lors de sa leçon d'ouverture prononcée en octobre 1890. Guex présente la création de la chaire comme la reconnaissance de la pédagogie – déjà présente en particulier au sein des écoles normales – en tant que discipline admise à «prendre rang dans l'enseignement universitaire» (Guex, 1891, p. 295). Synonyme de «philosophie de l'éducation» et de «philosophie et histoire de l'éducation» ou encore de «science de l'éducation», son cours de pédagogie se veut un aperçu «historique, théorique et [...] pratique des doctrines de l'éducation». Les tâtonnements désordonnés des pédagogues sont décriés: la «science de l'éducation» apparaît comme «une coordination scientifique des préceptes et des expériences de la pédagogie, non plus une suite de recettes éparses, sans lien entre elles, mais un ensemble de vérités philosophiques qui s'enchaînent les unes aux autres par les principes et la méthode». Après la légitimité scientifique de la chaire, Guex trace l'utilité de son enseignement destiné d'abord à ceux qui se vouent à l'enseignement secondaire mais aussi aux futurs pasteurs ainsi qu'aux élèves de l'Ecole normale.¹³

11 La pédagogie entre à l'Université à moindres frais, puisqu'en tant que directeur de l'Ecole normale, Guex touche déjà un traitement annuel de 5000 CHF par an auquel se rajoutent seulement 1000 CHF au budget universitaire pour l'enseignement de la pédagogie. Dossier 121, K XIII 252 C 1900, ACV. Comparativement, les salaires des autres professeurs oscillent entre 3600 et 6000 CHF. Nomination des professeurs, dossier 83, K XIII 252 C 1890, ACV.

12 Cette volonté est augurée dès 1880 par la mission du directeur de l'Ecole normale Delorme en Europe, par la remise gratuite de son rapport en 1881 à chaque membre du corps enseignant vaudois (Delorme, 1881) et par l'ouverture d'une Ecole d'application, recommandation principale du rapport, en mai 1882.

13 Le DIPC autorise les élèves des deux dernières années de l'Ecole normale «à suivre les cours sur la science de l'éducation à l'Université» non sans un enca-

En lien avec la chaire de pédagogie et dans le cadre de la révision de la loi sur l'enseignement secondaire en 1892, Guex fait la proposition de créer un véritable enseignement pratique, sous forme de stages au sein d'établissements secondaires et de leçons d'épreuves, sanctionné par un examen de pédagogie devant une commission spéciale du DIPC (Guex, 1892). La loi adoptée fait des licences ès lettres et ès sciences de l'Université de Lausanne un préalable nécessaire pour enseigner dans le degré secondaire du canton.¹⁴ Le monopole d'un débouché professionnel attribué pour la première fois aux Facultés concernées profite à ces dernières, notamment aux Lettres où les effectifs des étudiants triplent entre 1890 et 1894 (Tissot, 1996, p. 208).¹⁵ Pour la chaire de pédagogie, les bénéfices de cette loi sont plus mitigés: certes celle-ci impose au candidat à l'enseignement de «prouver qu'il possède des connaissances théoriques et pratiques de pédagogie»¹⁶ mais rien dans la formulation ne précise les modalités d'acquisition de ces connaissances. Ce flottement législatif sera précisément le nœud des discussions et confrontations entre le DIPC, la Faculté des lettres et celle des sciences dans les années suivantes.

Les débats commencent dès 1893 à propos des exercices pédagogiques à mettre en place pour les futurs enseignants secondaires. Si la Faculté des sciences revendique la responsabilité d'organiser les siens,¹⁷ la Faculté des lettres refuse de les mettre en place malgré l'insistance de Guex. Ce dernier tente même, avec le soutien du DIPC,¹⁸ d'outrepasser la liberté académique et d'ajouter un article au règlement de la Faculté des lettres rendant obligatoire les cours de pédagogie et les exercices

drement spécifique. Compte rendu du Conseil d'État du canton de Vaud sur l'administration (CRV), Ecoles normales, DIPC 1891, pp. 167-168, ACV.

14 Loi du 19 février 1892 sur l'instruction publique secondaire, RL 1892, ACV.

15 Si la création d'un brevet de capacité délivré par les Facultés de lettres et de sciences fait l'unanimité au sein de la Société vaudoise des maîtres secondaires, la préparation pratique n'apparaît pas nécessaire pour tous (cf. notamment l'opinion de Maillefer, 1891).

16 Loi du 19 février 1892 sur l'instruction publique secondaire, article 72, p. 79, RL, ACV.

17 Séance du 24 juillet 1893, Procès-verbaux du Conseil de la Faculté des sciences, Archives de l'Université (BRA) et Programmes des cours de l'Université de Lausanne (PCUL), BRA.

18 Lettre du DIP à l'Université du 22 janvier 1895, KXIII 369/39, ACV.

pratiques pour les candidats à l'enseignement secondaire.¹⁹ L'ambivalence qu'entretient la Faculté des lettres avec la pédagogie transparaît bien dans son règlement établi en 1897 et dans lequel la pédagogie est complètement absente.²⁰ Au même moment pourtant, le DIPC officialise l'établissement d'un règlement spécial pour déterminer le mode de préparation professionnelle des candidats.²¹

LA PÉDAGOGIE TROUVE PROGRESSIVEMENT UN ENRACINEMENT INSTITUTIONNEL

Avec l'arrivée de Maurice Millioud* comme doyen de la Faculté des lettres en 1900, les échanges avec le DIPC autour du développement de la pédagogie connaissent une dynamique différente. Dès 1901, Millioud met sur pied une commission qui étudie, avec la participation de Guex, l'organisation d'une section de pédagogie qui dépasserait le cadre de la formation des enseignants secondaires.²² Ce projet est contré par les professeurs des Lettres qui veulent pour la plupart s'en tenir aux seules exigences de la loi de 1892.²³ Sans envisager l'accroissement de l'offre d'en-

19 Lettre de Guex au DIPC du 19 octobre 1894, dossier 10, K XIII 252 C 1895, ACV.

20 Dans le règlement de 1897, la pédagogie n'entre dans aucun objet d'enseignement nécessaire à l'obtention des licences ès lettres classiques ou modernes et il n'y a aucune mention d'une préparation professionnelle à l'enseignement secondaire. Règlement de la Faculté des lettres, 1897, Université de Lausanne, K XIII 369/75/5-4, ACV.

21 Règlement général du 30 avril 1897 pour les établissements d'instruction publique secondaire, article 49, RL, ACV. La volonté du DIPC de développer les débouchés professionnels de la Faculté des lettres amène également la création en 1901 d'une «Ecole spéciale pour l'enseignement du Français moderne», en rapport avec le programme du brevet de capacité pour l'enseignement dans les écoles supérieures en Prusse, comprenant les cours de pédagogie de Guex. Séance du 19 juin 1901, Procès-verbaux du Conseil de la Faculté des lettres (PVFL), pp. 146-147, BRA.

22 Séance du 5 février 1902, PVFL p. 158, BRA. Millioud est chargé par le Conseil d'Etat vaudois d'assister au Congrès de l'enseignement supérieur qui se tient à Paris en 1900, dans le cadre de l'Exposition universelle (Millioud, 1901, pp. 7-8 et 59). Lettre du DIPC à Millioud du 26 mai 1900, Manuscrits Is 1912 VIII, Bibliothèque cantonale universitaire de Dorigny.

23 Séances des mois d'octobre 1901, février, mars et mai 1902, PVFL, BRA.

seignement en pédagogie tel qu'il est défendu par Millioud et Guex (Millioud, 1903, pp. 184-200; Guex, 1903, p. 340), la Faculté des lettres propose néanmoins une préparation pédagogique spécifique des candidats à l'enseignement, sanctionnée par un certificat d'études pédagogiques qu'elle-même délivrerait.²⁴ Dans l'immédiat, le DIPC ne donne pas suite à cette demande, mais pour la première fois la Faculté est l'initiatrice d'une démarche renforçant la chaire de pédagogie à l'Université.

C'est dans le cadre des révisions en cascade des différentes lois sur l'instruction publique vaudoise que cette position de la pédagogie va être remise en discussion. En 1906, la révision de la loi sur l'enseignement primaire institue les classes primaires supérieures.²⁵ Bien que la formation de cette nouvelle catégorie d'enseignants soit pressentie pour échoir à l'Université, c'est finalement l'École normale qui en prend la charge (*Une école pour l'école*, 1983, p. 126).²⁶ Or, pour marquer une différence entre le collègue et l'école primaire supérieure, la loi sur l'instruction publique secondaire de 1908 va exiger des candidats à l'enseignement secondaire, en plus des licences ès-lettres ou ès-sciences, un certificat d'aptitude à l'enseignement secondaire et entériner de la sorte la proposition de certificat d'aptitude de la Faculté des lettres déjà vieille de plusieurs années. Les Facultés des sciences et des lettres sont réfractaires à l'organisation d'exercices pédagogiques au sein de l'école primaire supérieure.²⁷ Au projet didactique de Guex, conforme aux préceptes de Iéna où les classes d'application du primaire servent de terrain pratique pour la formation des enseignants secondaires, fait face une opposition qui a valeur de symbole corporatiste de la part des Facultés.²⁸ Résultat d'un consensus, le

24 Durant quatre semestres, ce certificat serait divisé en branches obligatoires (histoire des doctrines pédagogiques, didactique générale et didactique spéciale) et branches à option (deux au choix entre la psychologie, l'hygiène et les organisations scolaires d'un pays ou toute autre partie de la pédagogie). Séance du 4 mai 1902, PVFL p. 166, BRA.

25 Projet de loi sur l'instruction publique primaire, BGC 1906, ACV.

26 Lettre des doyens des Facultés de lettres et de sciences au conseiller DIPC du 5 juin 1908, dossier 108, K XIII 252 C1 1909, ACV.

27 Séance du 16 janvier 1909, PVFL pp. 22-23-24, BRA.

28 Depuis la loi de 1890 sur l'instruction publique supérieure, les degrés d'enseignement secondaire et supérieur communiquent de manière privilégiée par rapport aux cursus d'études et au droit d'enseigner et limitent radicalement la promotion des enseignants depuis le degré primaire. RL 1890, ACV.

règlement universitaire de 1909 pour la préparation pédagogique des candidats à l'enseignement secondaire impose finalement le cours de pédagogie générale durant deux semestres, dispensé par Guex, et des exercices pratiques de didactique spéciale au sein d'établissements secondaires. Le certificat d'aptitude est conféré par l'Université sur préavis de la Faculté concernée après l'obtention de la licence.

L'autonomie universitaire en matière de pédagogie n'est pourtant pas à l'ordre du jour, bien au contraire. Comme le constate Tissot, c'est une Université «sous tutelle» qui caractérise la période qui court de 1890 à 1916 (1996, p. 9). Favorisant la formation professionnelle au détriment de la recherche scientifique, l'objectif du DIPC est avant tout d'«ajuster les ambitions universitaires aux contraintes spécifiques du canton de Vaud» (Tissot, 1996, p. 147), comme le montre le conflit lié à la signature des certificats d'aptitude à l'enseignement.²⁹ En même temps, les Facultés se soumettent avec d'autant plus d'impuissance que le calcul économique et utilitaire du gouvernement radical en matière de pédagogie s'avère pour elles, sur ce plan du moins, bénéfique. Le certificat d'aptitude contribue à augmenter la population estudiantine en Lettres et en Sciences.³⁰

LA POSITION DE LA PÉDAGOGIE SE RENFORCE MALGRÉ L'ABSENCE DU TITULAIRE DE LA CHAIRE

Alors que Guex est malade et que depuis 1911 il ne remplit que partiellement ses fonctions académiques³¹, le DIPC entreprend au début de l'année 1914 des démarches pour renforcer la position de la pédagogie. D'abord, les autorités scolaires reprochent aux Facultés de lettres et de

29 Bien qu'il soit inscrit dans la loi que l'Université décerne ces certificats, le DIPC exige, à défaut de signer le document, que les Facultés lui transmettent les noms des licenciés l'ayant obtenu, tenant à garder le contrôle sur ses futurs fonctionnaires. Séance du 13 décembre 1910, Procès-verbaux du Sénat et de la commission universitaire (PVSCU) p. 17, SB 84/2, ACV.

30 Séance du 26 juin 1911, Procès-verbaux du Conseil de la Faculté des sciences (PVFS), BRA. C'est parce que la licence ès sciences est nécessaire pour l'enseignement secondaire dans le canton de Vaud que les étudiants font le choix de l'Université de Lausanne où les études sont plus longues.

31 Dès avril 1911, l'état de santé de Guex ne lui permet plus d'enseigner ni à l'Université, ni à l'École normale dont il démissionne en avril 1914. Les cours de pédagogie n'ont donc plus lieu. Guex s'oppose à la nomination d'un sup-

sciences le manque d'expérience pédagogique des jeunes enseignants secondaires attribué à l'absence du professeur de pédagogie durant les leçons pratiques.³² Bien que le DIPC précise qu'il désire moins imposer une obligation que «mettre à leur disposition un moyen d'enseignement»³³, la présence du professeur de pédagogie lors des exercices pratiques devient une exigence du Conseil d'Etat. De plus le DIPC décide d'augmenter l'enseignement de la pédagogie de deux cours en ajoutant à la didactique générale et aux conférences pédagogiques – déjà enseignées par Guex –, un cours d'histoire des doctrines de l'éducation et un cours de législation scolaire comparée à raison d'un semestre chacun.³⁴ Cette «augmentation» correspond en fait plus à un retour aux trois heures d'enseignement régulières que Guex a initialement données jusqu'à l'hiver 1907 puis qui ont diminué à deux.

Avec la maladie persistante du titulaire de la chaire de pédagogie, le DIPC donne en réalité l'impression de vouloir institutionnaliser des pratiques restées jusque-là dans l'ordre de la négociation. Ces démarches ont pour conséquence principale d'augmenter les ressources financières allouées à la chaire de pédagogie.³⁵ C'est aussi la première fois que le DIPC statue de manière explicite sur la matière des cours de pédagogie et sur l'organisation des exercices pratiques pour le certificat d'aptitude. Paradoxalement, sa santé continuant de se détériorer, Guex ne peut donner ses cours, ni suivre les exercices pédagogiques. Et malgré les difficultés qu'engendre cette situation pour la Faculté des lettres et pour la préparation des candidats au certificat d'aptitude, le DIPC accepte sur demande du professeur de pédagogie, que celui-ci encadre les étudiants à domicile et retarde son remplacement pour les cours de pédagogie. Guex finit par démissionner en 1916.³⁶

pléant et propose de pouvoir suivre depuis son domicile les candidats à l'enseignement secondaire, ce que le DIPC et la Faculté des lettres acceptent en demandant certains réaménagements de son enseignement. Séance du 4 novembre 1912, PVFL p. 69, BRA.

32 Séance du 16 janvier 1914, PVFL, BRA et séance du 6 février 1914, PVFS, BRA.

33 Séance du 28 avril 1914, PVFS, BRA.

34 Dossier 25, K XIII 252 C1 1914, BRA.

35 Guex ayant démissionné de l'Ecole normale, le DIPC augmente son traitement de l'Université de 1000 à 2500 CHF ce qui compense en partie l'ancien revenu. Pourtant ce nouveau budget est un acquis pour la chaire de pédagogie qui ne sera pas remis en cause au moment de la succession de Guex.

36 Lettre du DIPC à l'Université du 16 mars 1916, K XIII 369/44, ACV.

Après vingt-cinq ans passés à la chaire de pédagogie, les développements que Guex espérait pouvoir mener à bien dans ce domaine qu'il qualifiait de «science de l'éducation» en 1890 sont restés pour la plupart lettre morte. Certes, ses cours ont été variés, traitant, dans l'ordre de leur fréquence, de l'histoire de la pédagogie et des grands pédagogues, de méthode ou de didactique, de conférences pédagogiques (données régulièrement dès 1906), de débats d'actualité (livres, idées) en pédagogie et de psychologie philosophique appliquée à l'éducation. Mais la pédagogie qu'il défend dans le cadre de sa chaire est restée très liée à une conception morale, essentiellement herbartienne, de l'éducation, proche d'un discours philosophique spéculatif, sans liens avec une activité scientifique d'ordre empirique ou expérimental.³⁷

Par ailleurs, l'institutionnalisation de la chaire en Faculté de lettres, décidée par le DIPC, ne trouve finalement une reconnaissance universitaire qu'après vingt ans d'existence, au moment où elle devient matière obligatoire pour l'obtention du certificat d'aptitude à l'enseignement secondaire en 1908-1909. Alors que Guex est reconnu par le DIPC vaudois et que ce dernier cherche même à faire profiter l'Université du renom international du pédagogue³⁸, l'impact de son investissement universitaire est nettement moindre. Pour ceux qui l'ont côtoyé tels que Millioud, cela s'explique en partie par les oppositions qu'il a rencontrées quant à ses positions pédagogiques sur la formation professionnelle des enseignants secondaires et surtout par la critique forte dont son statut de professeur sans diplôme universitaire a été l'objet au sein même de la Faculté des lettres (Briod, *L'Éducateur*, 15 juin 1918, p. 363). Cette discrétion au niveau de l'Université tranche fortement avec ce que Guex entreprend dans le cadre de l'École normale où son influence capitale réoriente la théorie et la pratique pédagogiques de cette institution pour des décennies, perdurant même après son décès.

37 Selon la notice nécrologique de Briod, «Guex n'avait pas la prétention d'être un savant de laboratoire; il estimait que l'observation intelligente de l'enfant telle que l'ont comprise Comenius, Rousseau, Pestalozzi, Herbart et leurs successeurs, suffit à établir une doctrine éducative fructueuse et conforme aux besoins de l'école publique» (Briod, *L'Éducateur*, 15 juin 1918, p. 364).

38 Le DIPC désire au maximum «faire profiter l'Université du nom qu'il a acquis par ses écrits dans les pays étrangers». Notes du Service de l'Université et des Cultes ou 2^e service du 5 mars 1914, dossier 25, K XIII 252 C1 1914, ACV.

Le profil de Guex, normalien plus qu'universitaire, a pu susciter des réflexes corporatistes de la part des professeurs de l'Université dans cette mise à l'écart de la pédagogie. Mais l'activité que le professeur de pédagogie a développée par ailleurs, les travaux qu'il a publiés et qui lui ont valu une certaine reconnaissance pour leur qualité n'ont en soi jamais été considérés dans le giron universitaire. Alors qu'aucun titre spécial ne les sanctionne, entre 1906 et 1916 ce sont pourtant quatre thèses – dont Guex et Millioud comptent parmi les rapporteurs – qui sont soutenues en Faculté des lettres sur des sujets pédagogiques parfois en lien avec des applications pratiques, voire même psychologiques (Joos, 1971). Plus que la personne de Guex, il est donc vraisemblable que les réticences des collègues et des notables de l'Université à l'égard de la chaire de pédagogie concernent la matière elle-même et surtout les empiétements qu'elle risque d'entraîner sur les disciplines établies.

DE LA CHAIRE À LA SECTION DES SCIENCES PÉDAGOGIQUES: PROJETS ET DÉVELOPPEMENTS (1917-1943)

UNE ÉLABORATION COMMUNE ENTRE MILLILOUD ET LE DIPC

Lorsque Guex démissionne, le DIPC ouvre sans tarder la succession à la chaire de pédagogie et des noms circulent rapidement. En première ligne figure celui de Millioud qui refuse l'offre, mais devient lui-même consultant en la matière.³⁹ Alors que les démarches vont bon train pour repourvoir la chaire telle qu'elle existe⁴⁰, le projet d'une section de

39 Le déroulement de cette succession se trouve dispersé entre ACV, K XIII, 252 C1, 1917, dossier 34 et dossier 46. Millioud justifie son refus en présentant les difficultés qu'il rencontrerait au sein de la Faculté des lettres et jugeant qu'en «de telles conditions, réorganiser et vivifier les études de pédagogie est impossible». Lettre de Millioud au DIPC, service de l'enseignement supérieur, du 22 novembre 1916, dossier 34, K XIII 252 C1 1917, ACV.

40 Edouard Vittoz est directement approché dans ce sens. Lettre du DIPC à Vittoz du 7 janvier 1917 et lettre de Vittoz au DIPC du 10 janvier 1917, dossier 34, K XIII 252 C1 1917, ACV. Le nom de Pierre Bovet, directeur de l'Institut Rousseau à Genève, est suggéré par Millioud, alors que le doyen de la Faculté des lettres évoque celui d'Henri Roorda, pédagogue et maître de mathématique dans le secondaire vaudois. Aucune suite n'est donnée à ces deux dernières propositions.

pédagogie rédigé par Millioud circule au sein du DIPC, tant auprès des services de l'enseignement secondaire que de l'enseignement supérieur.⁴¹ Le projet reprend dans les grandes lignes les intentions d'extension de l'enseignement pédagogique formulées en 1902-1903 (Millioud, 1903, p. 197) vers des matières déjà enseignées à l'Université, telles que l'hygiène ou la psychologie.⁴² En plus du certificat d'aptitude à l'enseignement secondaire, un diplôme avec mention «pédagogie» est proposé qui conférerait un grade en soi d'études pédagogiques. La principale différence – et de taille sur le plan institutionnel – avec le projet conçu au début du siècle consiste à rattacher cette section à l'École des sciences sociales et politiques (ESSP) et non plus à la Faculté des lettres. Millioud justifie ce choix par le type de formation prévu, de nature professionnelle alliant théorie et pratique, avec notamment «une direction des études, une école d'application», éléments que Millioud apparente avec le «type scolaire des Ecoles et non des Facultés»⁴³. Tacitement, ce nouvel ancrage met la Faculté des lettres hors jeu dans cette institutionnalisation des sciences pédagogiques.

Millioud ne prêche pas dans le désert: la correspondance qu'il échange avec le chef du service de l'enseignement supérieur laisse entendre que, dès la fin janvier 1917, la cause est entendue pour nommer plusieurs enseignants, soit organiser une section pédagogique, en lieu et place d'un seul titulaire de la chaire.⁴⁴ Trois mois à peine ont donc suffi pour échafauder les bases d'une section âprement contestée un peu plus d'une décennie auparavant. La partie s'est jouée entre le DIPC et Millioud sans que les Facultés intéressées ni les associations d'enseignants n'aient véritablement été consultées.⁴⁵ Pour le Départe-

41 Les documents du DIPC font entendre que Millioud a spontanément proposé son projet de section pédagogique. Cependant, une lettre du recteur indique que Millioud a rédigé un rapport sur la réorganisation de la chaire de pédagogie à la demande du DIPC. Lettre du recteur au chef DIPC du 4 avril 1917, dossier 46, K XIII 252 C1 1917, ACV.

42 L'enseignement pédagogique à l'Université (s.l.; s.d.), dossier 34, K XIII 252 C1 1917, ACV.

43 Rapport dactylographié non daté de M. Millioud sur l'enseignement pédagogique à l'Université, dossier 34, K XIII 252 C1 1917, ACV.

44 Lettre de Millioud au DIPC du 26 janvier 1917, dossier 34, K XIII, 252 C1 1917, ACV.

45 Auprès des instances universitaires, la procédure de consultation commence à vrai dire fin octobre 1916, mais le DIPC semble rapidement retenir l'infor-

ment, la création d'une section pédagogique rattachée à l'ESSP permet de centraliser la formation des enseignants secondaires, jusque-là dispersée entre les différentes Facultés depuis l'entrée en vigueur du règlement de 1909. Les émoluments liés à l'enseignement pédagogique n'étant pas augmentés par le projet de Millioud, grâce au concours des enseignements existants et à l'engagement de personnes déjà salariées par l'Etat, aucun contre-argument financier ne vient donc tempérer l'adhésion du DIPC.⁴⁶

Mais la manœuvre de Millioud, qui a indubitablement fait tout au long des négociations le jeu de l'administration du DIPC, paraît double à plus d'un titre.⁴⁷ Bien que professeur de philosophie, il n'a à aucun moment officiellement communiqué son projet au sein de la Faculté des lettres dont il dépend. Il est vraisemblable que les réticences successives montrées par la Faculté vis-à-vis du développement de l'enseignement pédagogique poussent Millioud à revendiquer une section de pédagogie en faveur de l'ESSP. C'est dans cette Ecole qu'il déploie son action universitaire depuis plusieurs années et il en devient le directeur en 1917.⁴⁸ Or, l'ESSP est à ce moment en mauvaise posture devant les autorités pour conserver ses crédits. Ce d'autant plus qu'après l'adoption de la loi sur l'Université de 1916, un nouveau règlement général sur l'Université est mis en consultation par le DIPC où l'ESSP se doit de défendre son autonomie face à la Faculté de droit (Busino, 1983, p. 24; Wisard, 1998, pp. 166-168). Pour Busino, Millioud tablerait sur l'intérêt des pouvoirs publics dans la formation professionnelle des enseignants pour consolider l'avenir de l'ESSP.⁴⁹

mation en son sein et auprès de quelques initiés. Lettre du recteur au chef DIPC du 4 avril 1917, dossier 46, K XIII 252 C1 1917, ACV et séance du 25 mai 1917, PVFL, BRA.

- 46 On verra plus loin qu'une augmentation du budget de la pédagogie est finalement accordée.
- 47 Signalons au passage le silence qu'il tient à propos de l'Institut Jean-Jacques Rousseau dont il ne souffle mot dans les documents transmis au DIPC. Or, il a joué un rôle de soutien important dans la fondation de l'Institut genevois en 1911-1912 (Bovet, 1932, pp. 11-14).
- 48 Millioud remplace Vilfredo Pareto au cours de sociologie générale en 1909-1910, puis est actif à défendre la cause l'ESSP en 1911 au moment où le Conseil d'Etat fonde légalement l'Ecole (Busino, 1983, p. 22). Séance du 28 février 1917, PVSCU, SB 84/ 2, ACV.
- 49 En succédant à Roguin, et alors que Pareto quitte l'enseignement à la fin de l'année 1916-1917, Millioud devient le nouveau patron de l'ESSP. Si l'on en

Pourtant, plutôt qu'un pur calcul institutionnel savamment orchestré, il semble qu'un concours de circonstances ait créé progressivement les conditions favorables à la Section. C'est dans la confusion que le DIPC, par l'entremise du service de l'enseignement supérieur, entreprend des démarches pour la succession de Guex auprès d'Edouard Vittoz*, candidat suggéré par Millioud, pour ensuite se rétracter après un retournement d'opinion du même Millioud. Le projet lui-même, précis sur le fond, est visiblement mal circonscrit quant à son ancrage académique, comme le suggèrent les nombreuses dénominations à travers lesquels il est mentionné entre 1916 et 1917: désigné au départ comme simple «enseignement de pédagogie» pour Millioud, puis «Ecole de pédagogie scientifique et pratique» ou encore «Institut de pédagogie» au sein du DIPC, il apparaît finalement comme «Section des sciences pédagogiques», et aussi «Section de pédagogie», dans le règlement définitif rédigé à l'été 1917, soit une dénomination appropriée pour être greffée à l'ESSP.

Une fois Millioud élu à la direction de l'ESSP, il est vrai que les nominations suivent suffisamment ses projets de section pour que le lien entre la consolidation de l'ESSP et l'organisation de la Section soit patent. Mais à nouveau, le DIPC place également ses intérêts: les services de l'enseignement secondaire et ceux de l'enseignement supérieur s'accordent sur la nomination d'Auguste Deluz* à une charge de cours de didactique générale.⁵⁰ Deluz est un produit de l'enseignement secondaire dont il a gravi les échelons. La deuxième personne nommée au sein de la nouvelle Section – et qui apparaît d'emblée dans les projets de Millioud – est le directeur des Ecoles normales, Jules Savary*, dont la nomination en tant que chargé de pédagogie spéciale (organisation scolaire) est adoptée en août 1917.⁵¹

croit le Compte rendu du Conseil d'Etat sur le DIPC de 1912, le DIPC se déclare intéressé à développer les débouchés professionnels de l'Ecole qui vient d'être créée, mais Millioud est alors opposé à un tel développement (Busino, 1983, p. 22).

50 Le DIPC n'informe qu'après coup le recteur «des résultats» de cette nomination. Notes du DIPC, Service de l'enseignement supérieur, 29 janvier, 19 février et 26 mars 1917, dossier 46, K XIII 252 C1 1917, ACV.

51 Au moment où Guex se retire de l'Ecole normale, Savary est nommé par le conseiller d'Etat Chuard à son remplacement. Il doit alors faire face aux critiques de la gauche, qui voit là une alliance entre le parti radical et le protestantisme. Dossier Jules Savary, Fichiers Agence télégraphique suisse, ACV.

Quels que soient les différents intérêts ayant concouru à la réalisation du projet, cette Section des sciences pédagogiques demeure modeste, constituant une juxtaposition d'enseignements et non un institut doté de locaux et de crédits spécifiques. La précipitation, la discrétion, et finalement le manque de moyens financiers caractérisent les démarches entreprises. Les nominations concernent des personnes déjà employées par le canton et font le jeu de l'administration scolaire. En marquant sa préférence pour Deluz plutôt que Vittoz, Millioud insiste sur la qualité du premier auprès du DIPC en soulignant qu'il «représenterait si bien l'enseignement secondaire». Ni l'un ni l'autre n'ont de doctorat ni d'expérience universitaire. On comprend donc que le DIPC ait alors entendu la proposition de Savary consistant à débloquer un traitement supplémentaire pour Millioud lui-même, qui donnerait «un lustre [...] grandement profitable» à la Section, avec un enseignement d'histoire des doctrines pédagogiques.⁵²

LES DÉBUTS DE LA SECTION DES SCIENCES PÉDAGOGIQUES

Le règlement pour la nouvelle Section des sciences pédagogiques entériné par le Conseil d'Etat est finalement très proche du projet soumis au DIPC fin 1916. Un troisième grade est désormais attribué à la compétence de la Section, en sus du certificat d'aptitude pédagogique et de la licence ès sciences pédagogiques: le doctorat ès sciences pédagogiques. Au niveau de l'offre d'enseignement mise en place dès le semestre d'été 1918, on retrouve les cours prévus dans les différents projets: Millioud consacre une heure hebdomadaire de sa chaire de philosophie à l'histoire des doctrines pédagogiques, Savary s'occupe à raison de plus de deux heures hebdomadaires de questions d'organisation scolaire et d'éducation morale ainsi que d'un séminaire pédagogique. Quant à Deluz, il se taille la plus grande part d'activité de la Section avec une heure de didactique générale, une heure de pédologie accompagnée d'une heure de conférence et un encadrement des étudiants dans le

52 Lettre manuscrite portant l'en-tête de la direction des Ecoles normales vaudaises, sans date et non signée mais très probablement de Savary. Dossier 34, K XIII 252 C1 1917, ACV. Cette lettre mentionne également que le règlement de l'ESSP n'étant signé «que par M. le chef du Département», il «peut être modifié sans difficulté», ce qui sera fait en évitant ainsi tout débat universitaire et parlementaire.

cadre des exercices pratiques pour les candidats au certificat d'aptitude à l'enseignement secondaire.⁵³ Au sein de la Faculté de médecine sont puisés l'enseignement d'hygiène scolaire et de la psychologie, qui incombe à Jean Larguier des Bancelles.⁵⁴

Ces enseignements dépassent de loin la seule formation des maîtres secondaires. Le certificat d'aptitude pédagogique, dont la Section des sciences pédagogiques reçoit mandat pour la préparation théorique et une partie seulement de la préparation pratique, est sanctionné par trois épreuves sur des matières dispensées au sein de la Section (histoire des doctrines de l'éducation, didactique générale et organisation scolaire). En revanche, pour la licence ès sciences pédagogiques que met en place le règlement, les matières obligatoires proviennent en partie d'autres facultés telles que la philosophie générale, la langue et littérature française et la psychologie.⁵⁵

Tant la fréquentation estudiantine que le nombre d'examens augurent assez rapidement d'un essor d'envergure à la jeune Section: entre la session de mars 1918 et celle d'octobre 1925, les examens théoriques du certificat d'aptitude à l'enseignement secondaire se comptent par dizaines. Durant ce même laps de temps, la Section délivre au moins six licences ès sciences pédagogiques et quatre doctorats en sciences sociales mention sciences pédagogiques.⁵⁶ Ce succès ne permet pourtant pas d'oblitérer les tensions vives à son égard, tant à l'intérieur de l'Université, qu'auprès des associations d'enseignants.

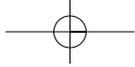
Après les plaintes timides de la Faculté des lettres en 1917, dépossédée d'une chaire sans avoir eu voix au chapitre, c'est la Faculté des

53 PCUL, BRA.

54 Licencié en science à l'Université de Lausanne, il obtient un doctorat de biologie à Paris où il a occupé les fonctions d'assistant au Laboratoire de psychologie physiologique d'Alfred Binet. Nommé simultanément privat-docent de psychologie physiologique et de physiologie en 1903 en Lettres et en Médecine, il devient professeur extraordinaire de psychologie expérimentale et de physiologie des sens en 1907. Dossier 38, K XIII 252 C1 1903, ACV. Aucun de ses enseignements ne porte cependant sur la psychologie de l'enfance: PCUL, BRA.

55 Annexe du 3 août 1917 au règlement de l'École des sciences sociales du 22 juillet 1914, Université de Lausanne, K XIII 324 C1, 1923, dossier 40, ACV.

56 Chiffre obtenu en croisant les données des Procès-verbaux des séances du Conseil de l'École des sciences sociales et politiques (PVESSP) d'une part et Joos, 1971, d'autre part.



sciences qui monte au créneau à propos de la formation des maîtres de l'enseignement secondaire. Autant les représentants des sciences pédagogiques que les représentants des disciplines scientifiques voudraient avoir la main sur la remise des certificats d'aptitude à l'enseignement secondaire.⁵⁷ Au début des années 1930, aucune des parties n'a cédé.⁵⁸ Cet exemple emblématise une des tensions auxquelles la Section des sciences pédagogiques est soumise: sa constitution bouscule des prérogatives disciplinaires que les différentes Facultés ne sont pas prêtes d'abandonner.

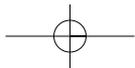
Des réticences plus ou moins explicites à l'égard de la Section des sciences pédagogiques sont également à chercher du côté des praticiens. Au sein de la Société pédagogique vaudoise par exemple, les attentes à l'égard de la Section semblent nulles au moment de la consultation au sujet de la loi sur l'instruction publique primaire, demandée en 1920 par le chef de service de l'instruction primaire Ernest Savary. Si la SPV demande une amélioration du statut social des maîtres et de leur formation professionnelle⁵⁹ par l'adjonction à l'Université d'un «laboratoire des <sciences de l'éducation>, dans le genre de l'Institut Rousseau à Genève, dont le monde pédagogique n'est plus à compter les services» (SPV, 1920, p. 59), elle ne fait aucune allusion aux enseignements déjà dispensés à Lausanne.

Avec la Société vaudoise des maîtres secondaires, la remise en question de la Section affleure d'une toute autre façon. Lors d'une enquête réalisée par cette société en 1922-1923 au sujet de la préparation professionnelle des candidats à l'enseignement secondaire, des divergences surgissent avec Deluz, membre de la commission chargée de l'étude. Si la commission va dans le sens de Deluz en préconisant de choisir le professeur de pédagogie dans «l'enseignement secondaire, afin de conserver le contact» et de lui confier les exercices pratiques (SPV, 1923, p. 20), la majorité de la commission propose en lieu et place des cours d'histoire de la pédagogie, de didactique et d'organisation scolaire – les cours

57 Lettre du recteur à Millioud du 5 mai 1919, K XIII 369/5, ACV et séances du 18 février, 23 avril et 12 juin 1919 PVFS, BRA.

58 Séances des 3 et 21 juin 1932, PVFS, BRA.

59 Cette étude de la SPV est à recadrer dans les revendications des années 20 que les instituteurs formulent en vue d'une universitarisation de leur formation (Millet, 1983).



de base de la Section – un cours de psychologie de l'enfant et de didactique générale, ce à quoi Deluz s'oppose.

LA PSYCHOLOGIE S'IMPOSE

Plus que les tensions diverses avec les Facultés ou les praticiens, c'est le renouvellement du personnel qui va porter préjudice à la Section. Confronté en 1925 au décès de son plus ardent promoteur, Millioud, l'enseignement pédagogique n'est d'abord pas remis en cause, mais la Section doit faire face aux velléités de la Faculté des lettres qui n'a visiblement toujours pas cédé ses prérogatives dans le domaine de la pédagogie. En succédant à la chaire de philosophie, Arnold Reymond* voit son cahier de charge indiquer désormais officiellement, sur demande expresse de la Faculté des lettres, une heure de pédagogie.⁶⁰ Le doyen va alors jusqu'à rebaptiser la chaire «de philosophie et pédagogie»⁶¹. Le décès de Savary, survenu à l'automne 1929, grève à plusieurs niveaux la Section. Son poste est en principe transféré à Reymond, réduisant ainsi le personnel de la Section. Quant aux matières principales de l'enseignement jusque là dispensé par Savary – l'organisation scolaire et l'éducation morale – elles ne sont pas reconduites.⁶² Face à ces départs, l'ESSP réagit en demandant un statut de professeur extraordinaire pour Deluz. Bien que celui-ci vienne d'être nommé chef de service de l'enseignement secondaire, cette demande trouve bon accueil auprès du DIPC qui souligne justement qu'une telle nomination augmenterait «l'autorité personnelle de Mr. Deluz auprès des maîtres secondaires qu'il est appelé à inspecter et diriger»⁶³. Cette nomination inaugure le premier poste de professeur qui relève directement du ressort de la Section des sciences pédagogiques.⁶⁴

L'équilibre de la section va pourtant bien vite évoluer en direction d'un nouveau rapport avec la psychologie. Jusque-là, le cours de psychologie

60 Lettre du recteur au DIPC du 2 février 1925, dossier n° 2, FL enveloppe 44, K XIII 324 C1 1925, ACV.

61 Lettre du doyen de la Faculté des lettres au recteur du 26 janvier 1925, enveloppe 44, K XIII 324 C 1925, ACV.

62 Séance du 31 octobre 1929, PVESSP, BRA.

63 Note dactylographiée du 25 novembre 1929, dossier 40.5, K XIII 324 C 1929, ACV.

64 Les remarques éclairantes du chef de l'enseignement supérieur à ce sujet signalent d'ailleurs que la nomination de Deluz «serait de nature à renforcer

est délégué à la Faculté de médecine et l'obligation de le suivre pour les étudiants de la Section n'est pas contrôlée.⁶⁵ Cette relation à distance avec la psychologie va être bouleversée par la démarche du Dr Jean Wintsch* qui demande à être agréé en qualité de privat-docent à l'ESSP en 1929. Trois ans plus tard, Arnold Reymond, devenu recteur, soumet à l'ESSP la proposition de compléter les enseignements de psychologie en faisant appel à Jean Piaget*.⁶⁶ De plus, le Conseil de l'ESSP décide de rendre obligatoire le cours de Wintsch, ainsi que les deux autres enseignements complémentaires de Larguier et de Piaget.⁶⁷ Riche de tous ces nouveaux enseignements psychologiques qui donnent sens au pluriel de la Section de «sciences pédagogiques», il est significatif qu'au sein des instances officielles se propage dès 1932 l'appellation *Ecole des sciences sociales, politiques et pédagogiques*⁶⁸. La démission de Larguier en avril 1936, pour raison de santé, offre l'occasion de réévaluer l'ancrage de la chaire de psychologie. Et c'est l'ESSP qui va sans tarder chercher à repourvoir elle-même la chaire pour finalement l'attribuer à Piaget.⁶⁹ En reconnaissance de ses travaux, Wintsch se voit également promu au statut de professeur extraordinaire.⁷⁰

l'importance de la section de pédagogie et donnerait une autorité plus grande au professeur chargé de diriger des examens et de critiquer des thèses». Dossier 40.5, K XIII 324 C 1929, ACV.

- 65 L'obligation est réitérée et renforcée en Conseil de l'ESSP. Séance du 24 mai 1932, PVESSP, BRA.
- 66 Séance du 24 mai 1932, PVESSP, BRA et lettre du recteur au DIPC du 11 juillet 1932, K XIII 324 C1 1932, ACV.
- 67 Séance du 24 mai 1932, PVESSP, BRA. Les publics concernés sont expressément prévus pour être ceux des filières pédagogiques, que ce soit pour la licence pédagogique ou pour les futurs enseignants.
- 68 Bien que non entériné par un règlement, ce terme est dispersé dans les procès-verbaux de la commission universitaire ou dans les Comptes rendus annuels du DIPC au Grand Conseil (CRV).
- 69 Lettre de Boninsegni directeur ESSP à la Faculté de droit du 17 juin 1936, dossier 40.2, KXIII 324 C1 1936, ACV. La Faculté de médecine ne va pas chercher à repourvoir l'enseignement de psychologie, qu'elle estime déjà assumé par William Boven (caractérologie, psychiatrie) et refusera même à Wintsch de faire inscrire son cours au programme de la Faculté. Séance du 18 décembre 1936, Procès-verbaux du Conseil de la Faculté de médecine (PVFM), BRA.
- 70 Dans son rapport de nomination, le Conseil de l'Ecole retient que le cours de psychologie dispensé par Wintsch «est très suivi par des étudiants en Lettres et en Sciences, qui se vouent à l'enseignement, d'instituteurs primaires supé-

Avec la consolidation de la place de la psychologie, la Section des sciences pédagogiques va proposer des travaux pratiques. Dès 1938, Wintsch donne un séminaire gratuit à ses étudiants de psychologie appliquée qui se déroule au service sanitaire des écoles, avec les enfants dont il a le soin comme médecin scolaire. Son cabinet en ville devient un véritable laboratoire de psychologie appliquée.⁷¹ Wintsch obtient en 1941 l'aide d'un assistant de laboratoire doctorant qui va également être chargé des travaux pratiques dirigés par Piaget. Ce dernier, qui obtient au même moment la possibilité de dispenser des exercices pratiques pour la filière pédagogique dans une salle mise à disposition par l'École normale, connaît un très large succès auprès des instituteurs qui suivent en masse ses cours.⁷²

DÉCLIN DE LA SECTION DES SCIENCES PÉDAGOGIQUES (1944-1951)

UNE SECTION PEU À PEU EXSANGUE

Avec la psychologie, la Section semble développer tant ses activités d'enseignement que ses activités de recherche jusque-là inexistantes. Mais différents contrecoups ne tardent pas à saper ces développements embryonnaires. D'abord, au moment du départ de Reymond pour cause de maladie en 1938, la Faculté des lettres élimine l'enseignement pédagogique de la chaire de philosophie, malgré les demandes pressantes de l'ESSP.⁷³ Lors du décès de Wintsch ensuite, en 1943, Piaget reste seul

rieurs, de maîtres et maîtresses secondaires, d'inspecteurs scolaires, de directeurs d'établissements d'instruction, etc.». Lettre de Boninsegni, directeur ESSP à la Faculté de droit du 17 juin 1936, dossier 40.2, KXIII 324 C1 1936, ACV.

- 71 Qui comprend des «travaux pratiques, les étudiants étant mis en face d'enfants normaux et anormaux, qu'on examine au point de vue mental de diverses façons et sur lesquels il faut ensuite rapporter». Lettre de Wintsch au chef du service de l'enseignement supérieur du 2 février 1941, dossier 40.2+5, KXIII 324 C1 1941, ACV.
- 72 Lettres de Deluz au recteur du 27 septembre 1942, du recteur au chef DIPC du 12 octobre 1942, K XIII 369/54, ACV et CRV 1942, DIPC, pp. 17-18, ACV.
- 73 Lettres de Boninsegni pour le directeur ESSP au recteur du 23 novembre 1938 et lettre de Boninsegni, directeur ESSP a.i. au recteur du 26 juin 1939, K XIII 369/54, ACV. Devant la nécessité d'assurer la formation des candidats à l'en-

enseignant de la Section pour la psychologie. Ce n'est que partiellement, par une charge de cours en psychopathologie de l'enfant, qu'en 1946 Lucien Bovet* fait officiellement son entrée dans la Section. Au total, dès le semestre d'hiver 1946, la psychologie de l'enfant est finalement réduite à l'heure de psychopathologie donnée par Bovet et aux deux heures de psychologie générale dispensées par Piaget. Plus aucune séance de travaux pratiques ou de laboratoire ne subsiste dans l'offre de cours de l'ESSP.

Le moment le plus délicat pour la Section se joue avec la succession de Deluz en 1944. Comme le soulève ce dernier, un problème intrinsèque mine, et en même temps caractérise, la chaire de pédagogie, celle-ci «ne comportant pas un traitement suffisant pour être indépendante d'autres fonctions»⁷⁴. Pour être professeur de pédagogie, des ressources financières hors de l'Université doivent pouvoir garantir une grande partie du salaire normalement dû pour le professorat. Indirectement, cela signifie que la portion d'engagement dévolue aux activités scientifiques ou de recherche pour la pédagogie ne peut qu'être limitée par les fonctions annexes à l'activité universitaire.

Aussi, par mesure d'économie, la commission chargée de la nomination du successeur de Deluz pense-t-elle d'abord scinder la chaire en deux, entre théorie et pratique. Derrière cette nouvelle disposition, il y a l'espoir de confier la première partie de la chaire à Piaget, mais celui-ci refuse. La commission s'arrête alors sur le nom de Louis Meylan*, directeur de l'École supérieure et du Gymnase de jeunes filles de la Ville de Lausanne. Aucun candidat pour la partie pratique n'étant trouvé,⁷⁵ Meylan est finalement appelé à se charger de l'intégralité de l'enseignement pédagogique dans la continuité de son prédécesseur. D'ailleurs, aux yeux de Deluz, la candidature de Meylan paraît indiquée pour «mener à bien le renforcement de la préparation des candidats [à l'enseignement

seignement secondaire, l'ESSP obtient de Reymond qu'il continue de dispenser cet enseignement jusqu'en 1944. Séance du 23 juin 1939, PVSCU, SB 84/5 et séance du 23 février 1944, PVSCU, SB 84/6, BRA.

74 Lettre du directeur ESSP Deluz au doyen de la Faculté de droit du 27 juin 1944, dossier 40.4, S 54 1944, ACV.

75 Parmi les divers candidats presentis, tous en fonction dans une école secondaire, aucun ne fait l'affaire. Lettre du directeur ESSP Deluz au doyen de la Faculté de droit du 27 juin 1944, dossier 40.4, S 54 1944, ACV et séances du 28 avril et du 1^{er} juin 1944, PVESSP, BRA.

secondaire] qui semble réellement désirable»⁷⁶. Meylan est donc nommé le 14 juillet 1944 en qualité de professeur extraordinaire, pour la chaire de «pédagogie expérimentale», intitulé alors inédit à l'Université de Lausanne, mais dont on peut s'interroger sur la pertinence.⁷⁷ En remplaçant définitivement Reymond en 1946 pour l'introduction aux problèmes philosophiques de la pédagogie, Meylan devient l'unique détenteur d'un enseignement pédagogique, mais, à la différence de Guex ou de Deluz, il doit renoncer à ses différentes fonctions hors université pour se consacrer à sa chaire.

LA FORMATION PRATIQUE DES ENSEIGNANTS SECONDAIRES SORT DE L'UNIVERSITÉ

Solidement arrimé autour de la figure de Meylan, l'enseignement pédagogique doit pourtant encore faire face si ce n'est aux ambitions de la Faculté des lettres, du moins aux brides que les instances universitaires lui imposent. Au moment même où se joue la succession de Deluz, la Faculté des lettres en effet ne manque pas de vouloir se réappropriier l'enseignement de la pédagogie et charge son doyen de faire valoir «à la première occasion favorable les «revendications» de la Faculté des lettres, qui portent sur l'enseignement de la pédagogie et celui de la psychologie»⁷⁸. En réalité, ces prétentions coïncident avec une période de refonte des structures universitaires et de la législation sur l'instruction publique. Si dans les débats sur l'instruction publique secondaire qui secouent le parlement vaudois entre 1940 et 1944, la préparation pédagogique théorique est désormais un acquis pour l'Université, il n'en est pas de même pour la préparation pratique. La loi du 5 septembre 1944 l'extrait de

76 Lettre du directeur ESSP Deluz au doyen de la Faculté de droit du 27 juin 1944, dossier 40.4, S 54 1944, ACV. Plus tard, Meylan reconnaîtra à Deluz les efforts fournis dans les années 1930-1940 pour véritablement organiser la préparation professionnelle des enseignants secondaires (Meylan, 1953, p. 100).

77 Le paradoxe tient au fait que la pensée pédagogique de Meylan, selon Georges Panchaud son successeur, est attachée à une pédagogie de type philosophique et ne souscrit pas à la pédagogie expérimentale et à «ses enquêtes sociologiques, ses statistiques, ses expériences de laboratoire») (*La Feuille d'avis de Lausanne*, 21 mars 1968).

78 Séances des 24 novembre 1943 et 3 mai 1944, PVFL, BRA.

L'Université par la création d'un certificat de stage du seul ressort du DIPC. Alors que les autorités scolaires renoncent à maintenir la pédagogie pratique au sein de l'Université et instituent un stage que Meylan désigne comme une «école d'application pratique» (1953, p. 100), on peut se demander si la Section perd une portion de l'intérêt stratégique qu'elle pouvait jusque-là revendiquer auprès du DIPC.

En effet, lorsque Meylan propose en 1948 que les enseignements pédagogiques prévus dans l'organigramme de la Section soient repourvus, le recteur se déclare clairement hostile à un nouveau développement de la Section:

Cette section devrait borner son rôle à la formation pédagogique des licenciés ès lettres, ès sciences, ès études commerciales qui désirent entrer dans l'enseignement secondaire. Les sciences pédagogiques sont l'une des spécialités de Genève; il convient de les y laisser.⁷⁹

Ainsi, sans l'appui traditionnel du DIPC, les ambitions de développement de la Section, voire même son existence, sont discréditées par les instances universitaires. Pour l'Université, dans sa majorité, les sciences pédagogiques se cantonnent à un rôle d'appoint à la formation des enseignants secondaires, bien que Meylan déploie une activité de recherche dans le domaine pédagogique dont témoignent ses nombreuses publications. Mais c'est dans cet espace institutionnel réduit que la chaire de pédagogie obtient sans doute un acquis des plus importants avec un traitement universitaire complet attribué à Meylan, ce qu'avale l'ordinariat auquel il accède en 1951, jamais attribué à aucun titulaire de la chaire de pédagogie (Robert & Panese, 2000).

DES SCIENCES PÉDAGOGIQUES CONDITIONNÉES PAR LA FORMATION DES ENSEIGNANTS SECONDAIRES

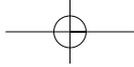
Entre la fin du 19^e siècle et le milieu du 20^e siècle, l'ancrage de la pédagogie à l'Université de Lausanne connaît trois générations de pédagogues aux profils relativement différents. Avec Guex, c'est le rapport à l'École normale qui est central, sur le plan institutionnel (le salaire en dépend) comme sur le plan scientifique (une discipline normalienne

79 Séance du 7 octobre 1948, PVSCU, SB 84/8, BRA.

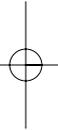
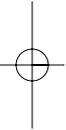
promue au rang universitaire). L'arrivée de Deluz n'écarte pas totalement le rapport à l'École normale puisque Savary est également chargé de cours dans la section des sciences pédagogiques nouvellement créée en 1917. Mais c'est bien Deluz, très proche de l'enseignement secondaire, qui va devenir la colonne centrale de la chaire de pédagogie jusqu'au moment de sa retraite. Meylan, qui lui aussi provient de l'enseignement secondaire, incarne finalement un nouveau rapport à l'autorité scolaire puisqu'il en est complètement détaché, ce dont témoigne l'indépendance salariale qu'il acquiert vis-à-vis de tout autre engagement au DIPC.⁸⁰

Derrière ce développement, le DIPC joue un rôle majeur. Le nouveau pédagogique qui agite l'École vaudoise à la fin du 19^e siècle, et notamment les demandes émanant des praticiens de l'enseignement secondaire, trouvent un écho universitaire avec la création de la chaire en 1890 et à la mise sur pied du certificat d'aptitude à l'enseignement secondaire en 1909. Poursuivant le projet d'une formation universitaire et pédagogique de son personnel enseignant, le DIPC appuie sans réserves le projet de section pédagogique de Millioud en 1917, transformant l'inscription institutionnelle de la chaire de pédagogie des Lettres vers l'ESSP et en la mettant au cœur d'une nouvelle Section de sciences pédagogiques. Dans ces moments forts de son institutionnalisation, la discipline pédagogique est alors largement conçue par rapport à la formation des enseignants secondaires. C'est aussi par cette brèche que la psychologie trouve une entrée institutionnelle à l'Université plus forte dans les années 30, augmentant de la sorte l'offre d'enseignement de la Section et dynamisant un secteur de recherche alors quasi vierge. Si la création de la Section amorce un développement des sciences pédagogiques à Lausanne, les bases de son institution, fragiles, ne lui permettront pas de prendre une ampleur décisive. Significativement, au moment où le DIPC prend en charge une partie de la formation à l'enseignement secondaire en 1944, la pression sur les sciences pédagogiques – psychologie comprise –, se relâche, et le titulaire de la chaire de pédagogie peut déployer une activité plus détachée de l'administration scolaire que par le passé.

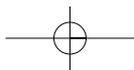
80 Meylan obtient un traitement légèrement inférieur à celui de Deluz (7000 au lieu de 7500 CHF) mais ne cumule pas les mandats externes. Dossier 40.4, K XIII S 54 1944, ACV.

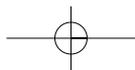
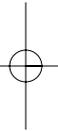
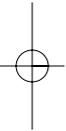
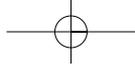


Face aux décisions du DIPC, les Facultés n'ont généralement pas de marge de manœuvre dans le développement de l'enseignement de la pédagogie, réagissant non sans ambiguïtés à une discipline marginalisée mais procuratrice de débouchés professionnels et de clientèle universitaire. Dans ce registre, la manœuvre de Millioud visant à rattacher à l'ESSP la Section des sciences pédagogiques s'est avérée judicieuse puisque cette dernière a été une pourvoyeuse de crédits institutionnels pour une Ecole en pleine crise. En même temps, son action s'est avérée décisive pour la mise en place de cursus d'études pédagogiques complets donnant lieu à licences et doctorats en sciences pédagogiques qui, pour un temps, sont les principaux témoins d'une activité disciplinaire ordinaire, liée à l'enseignement et à la recherche universitaire.⁸¹ Ainsi, bien que s'instaurant progressivement, l'entrée en scène dans le canton de Vaud des intérêts scientifiques pour la discipline pédagogique paraît étroitement dépendre des intérêts administratifs, institutionnels voire professionnels, jusqu'au seuil des années 50 du moins.



81 La Section des sciences pédagogiques délivre huit licences ès sciences pédagogiques entre 1926 et 1933, puis seize entre 1938 et 1950. Le nombre de doctorats ès sciences pédagogiques se monte à huit décernés entre 1926 et 1950. Chiffres fournis par les CRV, par les PVESSP et par Joos, 1971.





Chapitre 6

Fribourg: le pari d'une Université catholique suisse et son influence sur le champ disciplinaire (1889-1951)

Valérie Lussi et Marco Cicchini

UNE CHAIRE DE PÉDAGOGIE:
PREMIER PAS VERS DES PROJETS PLUS AMBITIEUX (1889-1904)

UNE UNIVERSITÉ POUR LES CATHOLIQUES DE SUISSE
ET POUR LE CANTON DE FRIBOURG

Au lendemain de la guerre du Sonderbund et de la fondation de l'Etat fédéral qui consacrent la domination intellectuelle et politique des radicaux, les conservateurs catholiques tentent de réagir, notamment dans le domaine de l'enseignement. Dans le climat tendu du *Kulturkampf*, le besoin de créer les meilleures possibilités de formation pour les catholiques suisses devient pressant aux yeux de l'opposition conservatrice (Altermatt, 1994, p. 150). En Suisse alémanique, dans l'enseignement secondaire, des établissements scolaires catholiques sont peu à peu ouverts. Les cantons catholiques de Suisse romande s'organisent également contre le centralisme en matière d'éducation promu par les radicaux: l'abbé Raphaël Horner* fonde en 1871 la Société fribourgeoise d'éducation, concurrente de la Société pédagogique romande. Plus généralement, s'impose progressivement l'idée de fonder une université confessionnelle susceptible de fournir un contrepoids aux universités et académies existantes, toutes érigées en terres protestantes (*Projets anciens de hautes études catholiques en Suisse*, 1891).

A partir de 1860, la perspective que le canton de Fribourg accueille une telle université se dessine. Georges Python¹, conseiller d'Etat fribourgeois élu à la Direction de l'instruction publique (DIP) en 1886 et Kaspar Decurtins, conseiller national², s'en font les maîtres d'œuvre, financier pour le premier et spirituel pour le second (Fry, 1952, p. 17). Le projet d'Université élaboré par Python trouve appui auprès des instances ecclésiastiques de Suisse centrale et du Vatican, mais il est en réalité le reflet d'une politique d'interventionnisme étatique. Dans les visées du jeune conseiller conservateur, l'Université doit aussi servir au développement des secteurs secondaire et tertiaire de l'économie d'un canton essentiellement rural (*Histoire de l'Université de Fribourg*, 1991, p. 46). Ainsi, plutôt qu'une haute école catholique libre, sous autorité ecclésiastique, comme le projette alors Gaspard Mermilliod³, c'est une Université d'Etat, financée par le canton de Fribourg qui voit le jour en 1889.⁴ Si l'Université cantonale trouve un soutien auprès des autorités ecclésiastiques, c'est qu'elle peut de la sorte garantir une parité des grades académiques et des droits auprès des hautes écoles suisses ou étrangères. Pour assurer son succès, l'Université de Fribourg est d'emblée placée sous le signe du bilinguisme (allemand/français) et du cosmopolitisme. Cependant, face à un financement limité, les organes de cette Université ne se constituent que progressivement même si l'Université voit le nombre de ses étudiants décupler en 10 ans.⁵ L'École de

- 1 Georges Python règnera sur la DIP jusqu'à sa mort en 1927. Cf. Bugnard (1983, pp. 121-128) à propos du culte de la personnalité que Python a lui-même orchestré et de la réception de son image à Fribourg.
- 2 Python et Decurtins se sont rencontrés à l'Association suisse d'étudiants (1875-1877) et au Conseil national à Berne (1884) (Heller & Perrez, 1990, p. 61). Mandaté par le gouvernement fribourgeois, Decurtins va mener une campagne européenne de recrutement pour l'Université (*Histoire de l'Université de Fribourg*, 1991, pp. 61-64).
- 3 Alors évêque de Fribourg, Lausanne et Genève (Altermatt, 1994, p. 105).
- 4 Différentes «combinaisons» permettent bon gré mal gré de financer cette entreprise académique dans un canton rural de faible revenu fiscal (Bugnard, 1983, pp. 31-35).
- 5 L'Université ouvre ses portes avec 29 étudiants en 1889-90 (Fry, 1952, p. 52) et en compte 168 en 1891-92 puis 326 en 1900-01 (*Histoire de l'Université de Fribourg*, 1991, p. 1154).

droit, fondée en 1882, devient Faculté au même moment où est instituée la Faculté des lettres en octobre 1889. La Faculté de théologie, financée par des fonds privés, est fondée en 1890-91 et celle de sciences naturelles et mathématiques en 1896.

UNE CHAIRE DE PÉDAGOGIE, TREMPLIN POUR
UNE FORMATION CENTRALISÉE DES MAÎTRES CATHOLIQUES?

Malgré les contingences financières⁶ auxquelles l'Université fribourgeoise est confrontée dès son ouverture, ses instigateurs n'en restreignent pas pour autant leurs ambitions de développement scientifique et institutionnel. Mandatés par le Conseil d'Etat fribourgeois, Python et Decurtins ont la haute main sur le choix des professeurs nommés à la nouvelle Faculté des lettres ainsi que sur l'établissement de leur traitement. Bien qu'aucune chaire de pédagogie ou science de l'éducation ne figure dans le projet initial présenté au Conseil d'Etat en octobre 1889, Python ajoute une chaire autonome de pédagogie et propose la nomination d'Horner, sans qu'aucun appel à candidature ne soit lancé.⁷ Néanmoins, cette chaire n'obtient pas le même statut que les autres: si Horner est d'emblée revêtu du titre de professeur ordinaire, son traitement, et donc le budget prévu pour la chaire de pédagogie, est nettement moindre que celui de ses collègues.⁸

L'institution d'une chaire de pédagogie n'est justifiée par aucun discours officiel consistant, hormis celui de son titulaire lors de sa leçon inaugurale. Partant du constat que la Faculté des lettres est composée d'étu-

6 Signalons que Python obtient une décision rapide en 1889 pour fonder l'Université en partie en promettant de renoncer à bâtir de nouveaux locaux universitaires au vu des difficultés financières: les cours ont donc lieu provisoirement dans les locaux du lycée jusqu'en 1941 (*Histoire de l'Université de Fribourg*, 1991, pp. 80-81; 174-175; 188-198).

7 Devant le Conseil d'Etat, Python argumente cette nomination pour étoffer l'offre d'enseignement en français et au sein de la Faculté des lettres et valoriser des personnalités intellectuelles fribourgeoises. Lettre de Python au Conseil d'Etat (CE) du 8 octobre 1889, Instruction publique (IP) II 92 folio 14, Archives de l'Etat de Fribourg (AEF).

8 Il ne reçoit que 1000 francs par an alors que les traitements des professeurs prévus par Decurtins oscillent entre 3000 et 6000 francs annuels, cumulant environ 80000 francs pour les traitements de la Faculté des lettres.

dians qui «la plupart se destinent à la carrière de l'enseignement», que le futur prêtre lui-même est appelé à «instruire ses ouailles», la pédagogie y apparaît dès lors comme un enseignement nécessaire pour la formation du personnel enseignant (Horner, 1889, p. 296). Justifiée dans son principe, («la science de l'éducation [...] initie le futur professeur aux lois psychologiques du développement intellectuel; elle indique les méthodes à suivre; elle propose des «données historiques» sur les meilleures pédagogies»), cette chaire relève encore d'une nécessité propre au contexte fribourgeois, confronté au bilinguisme et à un positionnement confessionnel particulier (p. 296). Pour Horner, la pédagogie ou la science de l'éducation, est soit développée en France dans les milieux qu'il désigne comme anti-chrétiens – et auxquels il est nécessaire d'opposer une pédagogie catholique –, soit elle se confine à l'enseignement primaire – contrairement à ce qui est développé en Allemagne. Horner s'enthousiasme d'ailleurs pour le modèle universitaire allemand où les futurs professeurs complètent des études théoriques de pédagogie par des exercices pratiques dans l'enseignement. Concevant d'abord la chaire de pédagogie à travers sa fonction formatrice du personnel enseignant des établissements secondaires, il renchérit toutefois avec le vœu qu'elle permette dans la mesure du possible de développer la science de l'éducation tout court, indépendamment du niveau d'enseignement concerné (p. 302).

PÉDAGOGIE ET FORMATION DES ENSEIGNANTS SECONDAIRES

Si la vocation professionnelle de cette chaire n'est de loin pas qu'un souhait isolé de la part de son titulaire, ce n'est que très progressivement qu'elle va véritablement trouver son assise institutionnelle. Lors des premières rentrées universitaires, aucun cursus d'étude et aucun grade ne sont prévus pour sanctionner la fin des études universitaires. Ce n'est qu'à partir de novembre 1892 que la Faculté des lettres discute de la mise en place d'un examen, conçu «comme compensation d'un examen d'Etat à visée professionnelle» [*als Ersatz für eine Staatsprüfung [...] mit praktischem Ziel*]⁹. Ce certificat d'aptitude à l'enseignement secondaire, différenciant les candidats à l'enseignement secondaire inférieur et supérieur, est adopté par la Faculté en 1893, mais ne prévoit aucun exa-

9 Séance du 24 novembre 1892, Procès-verbaux du Conseil de la Faculté des lettres, Archives de la Faculté des lettres (AFL) L1.1, Archives de l'Université de Fribourg (AUF).

men spécifique en pédagogie. La Faculté régleme[n]te ainsi à contre-courant des vœux de la DIP, laquelle est en faveur de la formation pédagogique des candidats à l'enseignement secondaire.¹⁰

A ce qui peut paraître comme une hostilité envers la pédagogie de la part de la majorité des professeurs de la Faculté, il faut ajouter les difficultés que rencontre Horner à réaliser des exercices pratiques au sein de classes d'application, affrontant l'hostilité du recteur du Collège St-Michel.¹¹ Une tentative extérieure à l'Université visant à renforcer le statut de la pédagogie va également échouer: en 1894, la direction du Musée pédagogique – institution d'exposition de matériel scolaire permanente dotée d'une bibliothèque pédagogique – tente sans succès des démarches auprès de la Direction de l'instruction publique pour devenir une annexe de l'Université.¹²

Horner ne trouve dans les premières années d'exercice de son professorat qu'une place marginale au sein de la Faculté des lettres, la pédagogie pratique étant bridée et son enseignement théorique n'étant sanctionné – et reconnu – par aucun examen. La fondation de la Faculté de théologie est même l'occasion de frictions. Le professeur de pédagogie se plaint d'une certaine concurrence avec les théologiens: Joseph Beck donne en effet un enseignement de pédagogie catéchistique.¹³ La situation se décante à la fin du siècle: une première ouverture se dessine avec l'autorisation de la Faculté des lettres à ce qu'en certaines circonstances un étudiant puisse subir un examen pédagogique.¹⁴ Ensuite, un nou-

10 Python se réfère à l'expérience lausannoise et à la figure de Guex, 1892. Lettre de Python à Horner du 28 septembre 1892, IP II 107 folio 356, AEF.

11 Selon Dévaud (1940, p. 177), cette hostilité serait due au désordre que pouvaient représenter ces exercices, et même à une aversion pour la pédagogie. Toujours est-il que le recteur de Saint-Michel Jaccoud ne semble pas apprécier Horner. Lettres de Jaccoud à Python du 6 août 1897 et 17 mars 1902, IP Dossier Horner, AEF.

12 Lettre de Python à Horner du 27 mai 1895, IP II 120 folio 485, AEF; Lettre de Python à Genoud du 11 juin 1895, IP II 121 folio 71, AEF et Genoud, 1914.

13 Séance du 24 novembre 1892, Procès-verbaux du Conseil de la Faculté des lettres, AFL L1.1, AUF. A raison d'une heure par semaine, Beck propose jusqu'en 1904 un stage, un *Praktikum aus der Erziehungslehre*. Programme des cours de l'Université de Fribourg, AUF.

14 Le candidat, par exemple, doit aspirer à un poste d'enseignant de pédagogie dans une école normale. Séance du 12 janvier 1895, Procès-verbaux du Conseil de la Faculté des lettres, AFL, L1.1, AUF.

veau règlement de certificat d'aptitude à l'enseignement secondaire instauré en 1898 promeut la pédagogie comme branche d'examen pour le certificat d'aptitude à l'enseignement secondaire inférieur uniquement. Cette clause de minorité disparaît totalement dès décembre 1900: la Faculté rend alors obligatoire, pour l'obtention du diplôme de licence, un semestre d'exercices pratiques de pédagogie ainsi qu'un examen oral théorique.¹⁵

ESPOIRS ET DÉSILLUSIONS: LA PÉDAGOGIE ET LA PSYCHOLOGIE EXPÉRIMENTALE MANQUENT LEUR PREMIÈRE INSTITUTIONNALISATION (1905-1929)

Lors du décès d'Horner en mars 1904, son vœu, formulé quinze ans plus tôt, de voir se former à partir de la chaire de pédagogie un foyer d'activité de la science de l'éducation n'a pas abouti, malgré ses échos au sein de l'Épiscopat notamment.¹⁶

En parallèle, Decurtins précise cependant son projet de développer la psychologie expérimentale à l'Université dans la lignée des exemples de Louvain, autour de Mercier, et de Leipzig, autour de Wundt (Fry, 1952, p. 86). La chaire du premier professeur de philosophie en lettres comprend dès l'hiver 1889 un enseignement de «Psychologie sous considération particulière des nouvelles recherches» [*Psychologie mit besonderer Rücksichtnahme auf die neueren Forschungen*]. Mais l'établissement de la

15 Séance du 15 décembre 1900, Procès-verbaux du Conseil de la Faculté des lettres, AFL, L1.1, AUF; Certificat d'aptitude à l'enseignement secondaire (philosophie, histoire, langues et littérature) du 15 décembre 1902, Rectorat Enveloppe L 34, AUF. Dès 1899, la pédagogie reçoit l'accessit pour devenir une branche d'examen de doctorat. Séances du 1 et 15 mai 1899, Procès-verbaux du Conseil de la Faculté des lettres, AFL, L1.1, AUF.

16 L'Épiscopat suisse aurait formulé le constat suivant: «La Suisse catholique compte un assez grand nombre de gymnases et de lycées et il est de la plus haute importance que ces institutions soient à la hauteur des temps. Mais ceci ne peut se faire que si les futurs maîtres de gymnase reçoivent d'abord une préparation scientifique suffisante et en rapport avec l'enseignement qu'ils ont à donner». Compte rendu de l'administration du Conseil d'Etat de Fribourg pour l'année 1902, pp. 1-2, Bibliothèque cantonale et universitaire (BCU).

philosophie thomique comme enseignement officiel de l'Église catholique en 1897, la volonté expresse et permanente de Python d'établir la philosophie scholastique comme la spécialité de l'Université de Fribourg et les conflits de territoires entre les Facultés de théologie et des lettres quant au contenu et à la compétence de l'enseignement philosophique en 1898 complique singulièrement le développement de la psychologie expérimentale (*Histoire de l'Université de Fribourg*, 1991, p. 518). C'est ici un sujet de désaccord entre Python et Decurtins.¹⁷

Aussi, durant une courte période de flottement sur la succession d'Horner, la chaire de pédagogie demeure-t-elle sans titulaire. A la Faculté de théologie, Beck comble indirectement cette vacance en augmentant son offre d'enseignement de pédagogie religieuse. A la Faculté des lettres, en attendant le successeur d'Horner, c'est le professeur de philosophie nommé en hiver 1905 par l'entremise de Decurtins, Marc de Munnynck, qui est chargé d'un cours de psychologie pédagogique.¹⁸ De forts espoirs pèsent sur le nouvel arrivant: formé à Louvain, de Munnynck allie la connaissance de la psychologie philosophique de Saint Thomas et la nouvelle psychologie expérimentale cultivée alors par Mercier au sein du premier laboratoire belge de psychologie expérimentale créé en 1891 (Nuttin, 1945, p. 18).

LA SUCCESSION D'HORNER: L'OCCASION D'UNE NOUVELLE ORIENTATION DE LA CHAIRE DE PÉDAGOGIE

En vue de repourvoir la chaire de pédagogie, Python encourage l'abbé Eugène Dévaud*, élève d'Horner, à aller se perfectionner auprès de professeurs de pédagogie à Louvain dès l'été 1904. Le conseiller d'État cherche également par cette mission à obtenir un avis ecclésiastique sur la valeur de l'école de philosophie développée à Louvain et à en savoir plus sur les futurs professeurs fribourgeois, Frans Van Cauwelaert* et de Munnynck.¹⁹ Si Dévaud se forme auprès de Mercier et de Thierry

17 Voir à ce sujet la lettre de Decurtins à Python du 26 août 1905, IP Dossier Decurtins, AEF.

18 Une soixantaine d'étudiants – «élèves pédagogues» – semblent suivre ses enseignements. Lettre de Munnynck à Python du 22 décembre 1906, IP Dossier de Munnynck, AEF.

19 Lettre de Dévaud à Python du 1^{er} juin 1904 et lettre de Python à Dévaud du 7 juin 1904, IP Dossier Dévaud, AEF.

(comme Van Cauwelaert), il se déclare plus proche des leçons du professeur de pédagogie Collard, fort estimé par Horner, qui «connaît admirablement les Allemands, a adapté leurs méthodes, les a clarifiées, les a unifiées». Il considère ce contact comme une excellente introduction à la pédagogie allemande qui couronne son séjour à Louvain, bien qu'il ait été «désappointé et désorienté au commencement» par la psychologie expérimentale.²⁰

Or, simultanément, Decurtins négocie depuis l'été 1903 avec Python pour le convaincre de réorienter la chaire de pédagogie en direction de la psychologie expérimentale et d'y nommer un autre candidat prometteur qui soutient alors à l'Université de Louvain une thèse en philosophie: Van Cauwelaert. Le choix d'une chaire de psychologie expérimentale et pédagogique au détriment de la chaire de pédagogie représente pour Decurtins un premier pas en direction de la création d'un établissement pour une formation des enseignants catholiques suisses (Fry, 1952, pp. 77-78) tout en permettant de promouvoir et d'asseoir la psychologie expérimentale à l'Université, ce qui n'avait pu réussir en lien avec la philosophie. La nomination de Van Cauwelaert permettrait de dispenser des cours, notamment pour la formation des maîtres, en intégrant les connaissances nouvelles de la psychologie physiologique à la philosophie scolastique.²¹

Van Cauwelaert, déjà initié à la psychologie expérimentale allemande par les professeurs Mercier et Thiéry²² part, sur la suggestion de Decurtins, perfectionner ses connaissances dans cette nouvelle discipline. Ce dernier l'envoie deux semestres à Leipzig auprès de l'«Altermeister» Wundt puis à Munich auprès de Lipps* et Cornelius, avec la promesse d'un engagement dans l'Université fribourgeoise à son retour.²³ Python finit par se rallier à la nomination du savant belge bien qu'il tarde, pour des raisons difficiles à cerner, à faire nommer officiellement le candidat

20 Lettre de Dévaud à Python du 1^{er} juin 1904, IP Dossier Dévaud, AEF.

21 Lettre de Decurtins à Python du 26 août 1905 et lettre de Decurtins à Python du 23 septembre 1905, IP Dossier Decurtins, AEF.

22 Lettre de Van Cauwelaert à Python s.d. [début 1907], IP Dossier Van Cauwelaert, AEF.

23 Lettre de Van Cauwelaert à Decurtins du 4 juin 1905 et lettre de Decurtins à Python du 23 septembre 1905, IP Dossier Decurtins, AEF. Lettre de l'Archevêque de Malines à Python du 10 octobre 1906, IP Dossier Van Cauwelaert, AEF.

choisi.²⁴ En plus d'entériner sa nomination, Python accorde également un crédit considérable à Van Cauwelaert pour l'achat d'appareils et de livres.²⁵ Par ailleurs, afin de donner une assise institutionnelle au projet d'un établissement de formation pour les maîtres catholiques suisses, Python propose au Conseil d'Etat la fondation de principe d'un Institut de pédagogie rattaché à la Faculté des lettres qui est adoptée par le Conseil d'Etat en février 1907. La Faculté n'est à aucun moment consultée, ni pour la nomination, ni pour la fondation de principe de l'Institut dont on ne lui donne ensuite aucune nouvelles.²⁶ En Faculté de théologie, le nouvel enseignement dispensé par Van Cauwelaert n'est accepté que dans la mesure où il s'inscrit dans le cadre d'une science expérimentale (*Histoire de l'Université de Fribourg*, 1991, p. 519).

Ainsi, en février 1907, Van Cauwelaert est nommé professeur extraordinaire de psychologie expérimentale et pédagogique et directeur de l'Institut de pédagogie. Un tel Institut, selon la DIP, se justifie en vue d'une formation académique du personnel enseignant primaire qui semble être toujours plus à l'ordre du jour en Suisse.²⁷ En effet, un enseignement pédagogique en allemand est prévu dans cet Institut, au moment où l'École normale se dote d'une section allemande, et que Van Cauwelaert est censé donner des «conférences pédagogiques aux futurs instituteurs et institutrices»²⁸. L'établissement d'une formation universi-

24 Ce dont témoigne de Munnynck au conseiller d'Etat Python: «Ce n'est un secret pour personne que vous vous trouvez devant deux candidats sérieux, MM. Van Cauwelaert et Dévaud, qui tous deux attendent leur nomination». Lettre de de Munnynck à Python du 22 décembre 1906, IP Dossier de Munnynck, AEF.

25 Lettre de Van Cauwelaert à Python du 19 décembre 1906; Lettres de Python à Van Cauwelaert des 8 et 13 juillet 1907, IP Dossier Van Cauwelaert, AEF.

26 Séance du 6 mai 1907, Procès-verbaux du Conseil de la Faculté des lettres, AFL, L1.2, AUF.

27 Protocole du Conseil d'Etat du 16 février 1907, AEF. La DIP signale notamment l'exemple de Berne, où les élèves de la section supérieure de l'École normale fréquenteraient obligatoirement les cours de l'Université, et justifie financièrement l'opération en rappelant la législation fédérale qui prévoit alors d'affecter la subvention de la Confédération à l'école primaire tant à l'enseignement normal qu'aux cours universitaires obligatoires pour les instituteurs.

28 Lettre de Van Cauwelaert à Python du 2 mai 1910, IP Dossier Van Cauwelaert, AEF.

taire pour les enseignants catholiques suisses semble progressivement se doter des moyens nécessaires à travers ce nouvel Institut. C'est ainsi qu'en mars 1909, Van Cauwelaert remet à la DIP «une étude sur l'utilisation du Musée pédagogique comme annexe à l'Université». Le professeur belge a l'ambition de faire coïncider le développement de la pédagogie fribourgeoise avec cette «ère nouvelle: l'ère de la pédagogie expérimentale et de la pédologie» (Genoud, 1914, pp. 63ss). Il est d'ailleurs soutenu par la DIP dans ce projet. Malgré ses nombreuses absences et sa récente nomination, elle l'autorise à prendre un semestre de congé, en juin 1909, à peine deux ans après son arrivée, pour qu'il puisse «étudier ailleurs les moyens d'organiser à Fribourg, d'une façon économique, un laboratoire de pédagogie expérimentale»²⁹.

De son côté, évincé lors de la nomination de Van Cauwelaert, Dévaud doit pendant ce temps se contenter d'un poste d'inspecteur scolaire sans pour autant manquer de rappeler à Python ses promesses d'engagement. En mai 1909, Dévaud soumet à son tour un bref rapport à la Direction de l'instruction publique sur «l'organisation du séminaire pédagogique universitaire d'Iéna, et sur les avantages de la création d'une institution pareille à l'Université de Fribourg»³⁰. S'ils semblent proches, les deux projets diffèrent en réalité sur deux points essentiels. Contrairement à Van Cauwelaert, Dévaud ne formule à aucun moment le souhait de développer une pédagogie expressément qualifiée d'expérimentale. Chez lui, l'argument de force est plutôt d'invoquer le recours aux «traditions pédagogiques qu'il importe de ne point laisser perdre». Ensuite, Dévaud ne cherche pas, ou du moins il ne l'explicite pas, à développer par cet Institut la formation des instituteurs.

Hormis ces rapports et des traces concernant le fonctionnement d'un laboratoire de pédagogie expérimentale,³¹ on trouve peu d'informations sur le fonctionnement effectif de cet Institut. De plus, le projet tourne rapidement court puisqu'en 1910, Van Cauwelaert quitte déjà Fribourg pour se consacrer à la vie politique de la ville d'Anvers. Ce départ met un terme provisoire aux ambitieux projets de Python et Decurtins,

29 Lettre de Van Cauwelaert à Python du 23 juin 1909, IP Dossier Van Cauwelaert, AEF.

30 Rapport auquel il réfère dans sa lettre à Python du 12 juin 1909, IP Dossier Dévaud 1, AEF.

31 Lettres de Van Cauwelaert à Python du 18 décembre 1906, 4 juin 1907, 8 juillet 1907, 23 juin 1909, IP Dossier Van Cauwelaert, AEF.

lequel abandonne au même moment son rôle de recruteur, et signe la fin de la chaire de psychologie expérimentale et pédagogique (Fry, 1952, p. 71). Si de Munynck inclut dans sa chaire de philosophie un enseignement de «Cosmologie et psychologie» dès 1910, il va de plus en plus émettre des réserves vis-à-vis du courant expérimental de la psychologie (Heller & Perrez, 1990, p. 63). Pour sa part, Dévaud, qui obtient enfin sa nomination à la chaire de pédagogie en février 1910 avec un préavis favorable de la Faculté des lettres, «rejette absolument les bases psychologiques de la pédagogie herbartienne» et s'en tient «très strictement à la psychologie scholastique»³².

DÉVELOPPEMENT DE LA PÉDAGOGIE SELON LES CONCEPTIONS DU NOUVEAU TITULAIRE DÉVAUD

Van Cauwelaert parti, Dévaud reprend le projet d'institut à l'été 1910 en allant au-delà d'un séminaire centré autour d'une classe d'application mais en visant un institut complet de pédagogie, qui intégrerait, entre autres, une structure comparable à celle d'Iéna (Genoud, 1914, pp. 68-69). Si la cause qu'il défend est cette fois clairement celle des professeurs de l'enseignement secondaire, une évolution de taille marque son nouveau projet. C'est à l'Université même qu'il veut inscrire cet institut, en prenant comme base sa chaire et le Musée pédagogique, et non comme annexe de l'*Alma mater*. Cette réorganisation du Musée pédagogique à des fins de formation pratique est soutenue par son directeur Léon Genoud.³³ Du côté de l'Instruction publique, la chose ne semble finalement plus prioritaire. En 1919, Python convient que la mise en route de l'Institut de pédagogie traîne depuis longtemps mais allègue des moyens financiers insuffisants pour en concrétiser la réalisation.³⁴ Face à ces allégations récurrentes, Dévaud agit pour permettre une assise financière stable qui puisse assurer la continuité de l'existence d'une chaire de pédagogie telle qu'il la conçoit. Il crée une fondation dont le capital doit subvenir au traitement du titulaire de la chaire pédagogie à l'Université –

32 Lettre de Dévaud à l'abbé Brügger du 17 juin 1910, IP Dossier Dévaud 1, AEF.

33 Lettre de Dévaud à Python du 16 février 1916 et rapport sur le Musée pédagogique en 1917 de Genoud en avril 1918, IP 705a, AEF.

34 Lettre de Python à la direction du Musée pédagogique du 10 janvier 1919, IP Dossier Dévaud 2, AEF.

pour autant qu'il soit prêtre et originaire du canton de Fribourg – et financer une école d'application annexée à l'Université ou une institution pédagogique placée sous la direction du titulaire de la chaire.³⁵

Malgré ces aléas, la chaire de pédagogie dont hérite Dévaud à partir de 1910 se développe. Elle est mieux fournie en heures d'enseignement qu'au temps d'Horner, puisqu'elle compte dès 1911 une heure de méthodologie, deux heures de pédagogie générale et un séminaire pédagogique. Le professeur de pédagogie souhaite néanmoins davantage développer ses activités en faveur de la pédagogie. Ainsi, au moment où il est nommé professeur ordinaire, en mars 1918, Dévaud fait le vœu de relier plus étroitement pédagogie pratique et théorique, avec à l'horizon, un projet d'enquête pédagogique.³⁶ C'est ainsi qu'il est nommé professeur à l'École normale d'Hauterive en 1921, puis est chargé d'assumer la direction même de l'École dès 1923. Dans les autres facultés, la pédagogie se développe également: en Théologie, Beck continue d'enseigner les systèmes d'éducation et la didactique gymnasiale. En outre, nommé en mai 1919, Anton Wahl dispense à la Faculté des sciences un cours d'introduction à la pratique de l'enseignement des sciences. Cet enseignement complète par une composante pédagogique la formation des candidats au diplôme de maître secondaire pour l'enseignement des sciences naturelles dans les écoles secondaires inférieures qui est introduit en 1922.³⁷

Témoins de cette pédagogie en voie d'institutionnalisation dans les trois premières décennies du 20^e siècle, depuis la thèse de Dévaud (1903), trois autres thèses sont soutenues dans le champ de la pédagogie (Joos, 1971). Le consensus conclu au sein de la Faculté en 1899 autour de la pédagogie comme branche d'examen pour le doctorat est même curieusement oublié. Dévaud demande à revoir ce statut de «branche secondaire» en 1914 et un compromis est trouvé au début de l'année 1917. La pédagogie devient alors partiellement une branche principale

35 Arrêté du CE du 26 décembre 1924 approuvant la fondation Eugène Dévaud, CE I 125 pp. 830-831, AEF.

36 Lettre de Dévaud à Python du 16 mars 1918, IP Dossier Dévaud 1, AEF. Dévaud pose comme condition de pouvoir accéder aux candidats à l'enseignement et de pouvoir entreprendre des essais dans les classes primaires.

37 Dès 1905, la licence ès sciences naturelles à 4 branches sert presque exclusivement comme habilitation à l'enseignement secondaire supérieur sans toutefois comprendre une formation pédagogique (*Histoire de l'Université de Fribourg*, 1991, pp. 793-794).

pour les examens de doctorat puisque pour être prise comme matière principale, elle doit être accompagnée d'un examen de psychologie.³⁸ A l'opposé, un examen principal de philosophie au doctorat ne peut être accompagné d'un examen de pédagogie, ces deux dernières branches étant jugées trop proches.³⁹

LA CONCRÉTISATION D'UN INSTITUT DE PÉDAGOGIE (1930-1951)

DE NOUVELLES DEMANDES SOCIALES EN FAVEUR DE L'INSTITUT DE PÉDAGOGIE (1930-1932)

Dans le contexte de crise de la fin des années 1920 s'engage un débat autour de la mission de l'Université fribourgeoise et son but devient avant tout de diffuser une science sociale véritablement chrétienne. Dans ce dessein, les milieux catholiques appellent à l'engagement des chrétiens en faveur de l'Université, engagement qui va profiter à l'enseignement de la pédagogie (*Histoire de l'Université de Fribourg*, 1991, p. 179). Différentes demandes sociales provenant des institutions catholiques suisses s'expriment alors. D'une part, les Bénédictins d'Einsiedeln souhaitent voir donner, en complément de la chaire francophone de pédagogie, des cours de pédagogie gymnasiale ainsi que des exercices pratiques en langue allemande⁴⁰, insistant à nouveau sur la nécessité d'une formation performante pour les enseignants secondaires des collèges et gymnases destinés à l'élite catholique suisse. D'autre part, l'association caritative Caritas veut établir à Fribourg le pendant catholique des instituts de formation de pédagogie spécialisée ou curative, déjà présents dans les cantons protestants de Genève et Zurich.⁴¹ Comme l'argumente Caritas,

38 Séances du 20 juillet 1914 et du 17 janvier 1917, Procès-verbaux du Conseil de la Faculté des lettres, AFL L1.3, AUF.

39 Séance du 13 novembre 1916, Procès-verbaux du Conseil de la Faculté des lettres, AFL, L1.3, AUF.

40 Lettre du 24 février 1930 des Bénédictins d'Einsiedeln au recteur de l'Université, Fonds Eugène Dévaud L7, BCU.

41 Dès 1928, Caritas veut instituer une pédagogie curative pour la Suisse catholique qui comprendrait un institut pratique (à Lucerne) fonctionnant comme une plaque tournante d'information et de coordination pour les différentes

créer à l'Université de Fribourg un institut théorique, qui comprendrait l'organisation de cours de pédagogie curative ainsi qu'une activité scientifique de recherche et de publication dans ce domaine fonderait une solide pédagogie curative catholique en Suisse et offrirait aux éducateurs catholiques l'opportunité d'une formation dans ce domaine.⁴²

Le développement de l'Institut de pédagogie et de l'Université fribourgeoise survient ainsi dans les années 1930, au moment même où la crise économique sévit partout et limite les investissements dans les autres universités.⁴³ Mais ceci s'explique dans le contexte fribourgeois où l'université est l'objet d'un fort soutien politique. Le nouveau chef de la DIP, Joseph Piller, mène une politique volontariste qui complète celle initiée par Python en cherchant «à faire de l'Université à la fois un laboratoire doctrinal pour des idées qu'il croit aptes à surmonter le déclin des valeurs et un établissement scientifique doté de moyens efficaces» (*Histoire de l'Université de Fribourg*, 1991, pp. 181-182). Dans ce dessein, il met sur pied un plan de développement sur près d'une décennie (*Histoire de l'Université de Fribourg*, 1991, p. 189).

Réagissant à la demande des Bénédictins d'Einsiedeln, Dévaud préconise l'établissement d'exercices pratiques en lien avec les écoles secondaires. Il reconnaît que des cours de pédagogie en allemand se justifient par le nombre élevé d'étudiants germanophones (supérieur à celui des francophones) tout en revendiquant le maintien de la chaire francophone. Pour lui, deux chaires de pédagogie se répartiraient les enseignements: le professeur germanophone se chargerait du séminaire de péda-

activités de ses organismes, ainsi qu'un institut plus théorique (à Fribourg), destiné à la formation en pédagogie curative (Haeberlin, 1991, p. 762; Schriber, 1994, pp. 96-98; chapitre 10 du présent ouvrage).

- 42 Pour convaincre la DIP, Caritas ajoute que l'Université gagnerait un enseignement dans un domaine prometteur, qui l'établirait vraisemblablement par la suite comme organe compétent dans le domaine de la pédagogie générale grâce à d'autres enseignements et exercices. Lettre de la DIP au doyen de la Faculté des lettres du 19 janvier 1931 avec en annexe un mémoire de Caritas, Fonds Eugène Dévaud L7, BCU.
- 43 Au moins deux facteurs expliquent cette évolution générale: les milieux privés représentés par l'Association des Amis de l'Université (en lien avec la Conférence des évêques suisses) aident à financer les nouvelles constructions de bâtiments universitaires durant les années 1930 de même que le gouvernement fribourgeois qui y affecte des fonds de crise pour combattre le chômage (*Histoire de l'Université de Fribourg*, 1991, pp. 177-178).

gogie gymnasiale et le professeur francophone de celui de pédagogie psychologique et expérimentale.⁴⁴ Cette proposition témoigne des rapports ambivalents que Dévaud entretient à l'égard des nouvelles tendances pédagogiques: tout à la fois intéressé par leurs apports, il s'en distancie par le primat accordé à la conception religieuse (Weber, 1989).

Pour organiser la pédagogie gymnasiale, la DIP met sur pied en janvier 1931 une commission d'étude au sein de laquelle la Faculté des lettres n'est pas officiellement représentée, bien qu'elle soit directement concernée par ce projet. En plus de l'organisation des cours pratiques à l'intention des professeurs de gymnase, la DIP demande également à ce que le règlement des examens de la Faculté des lettres soit modifié de façon à s'accorder le plus parfaitement possible avec la préparation des futurs maîtres gymnasiaux.⁴⁵ Face à l'interventionnisme de la DIP, la Faculté des lettres s'exécute⁴⁶ tout en manifestant une méfiance accrue envers son professeur de pédagogie.⁴⁷

Dans cette situation tendue, Dévaud présente en février 1931 au doyen de sa Faculté deux alternatives d'institut de pédagogie selon les directives adoptées par la commission de la DIP. Il propose un institut conçu soit «comme un système assez rudimentaire d'exercices pratiques destinés exclusivement aux étudiants de la Faculté des lettres», soit

44 La division des tâches serait la suivante: le professeur de pédagogie en langue allemande serait chargé de la pédagogie générale en allemand, de l'histoire de la pédagogie et de la pédagogie proprement gymnasiale ainsi que de la pédagogie de l'enseignement moyen pour les étudiants parlant allemand. Le professeur de langue française, lui, se chargerait de la pédagogie générale en français, de la pédagogie psychologique et expérimentale ainsi que de la pédagogie de l'enseignement primaire et moyen pour les étudiants parlant français. Rapport de Dévaud s.d. [1931?], Fonds Eugène Dévaud L7, BCU.

45 Lettre du 20 janvier 1931 de la DIP au doyen de la Faculté des lettres, Fonds Eugène Dévaud L7 BCU. En plus des Bénédictins, ces exercices sont instamment réclamés par certains Départements cantonaux de l'instruction publique (notamment Lucerne et Saint-Gall).

46 Séance du 9 février 1931, Procès-verbaux du Conseil de la Faculté des lettres, AFL, L1.4, AUF.

47 En effet, Dévaud demande au doyen de rassurer ses collègues de la Faculté sur le fait qu'il n'a pas l'intention «d'encombrer la Faculté de professeurs de pédagogie». Lettre de Dévaud au doyen de la Faculté des lettres du 5 février 1931, Fonds Eugène Dévaud L7, BCU.

«comme un organisme annexé à l'Université, mais en somme distinct, accordant des diplômes d'aptitude à l'enseignement» qui différencierait davantage le savoir scientifique prodigué par l'Université des théories et techniques de l'enseignement dont l'Institut serait en charge.⁴⁸ C'est finalement une solution à mi-chemin qui se dessine, soit un Institut de pédagogie inscrit au sein même de la Faculté des lettres.⁴⁹

L'INSTITUT PREND FORME (1932-1934)

Alors que la discussion sur la pédagogie gymnasiale avance, l'Université reçoit la candidature de Josef Spieler*. Celle-ci est proposée par Caritas pour concrétiser son projet d'enseignement de pédagogie curative. Aux yeux de la DIP, cette candidature est intéressante non seulement car elle «constituerait un enrichissement et un acompte sur notre Institut pédagogique complet»⁵⁰ mais en plus elle permettrait de résoudre la question de la pédagogie gymnasiale en langue allemande. La Faculté des lettres n'oppose aucune objection de principe à lier les deux enseignements à une même personne, même si la pédagogie curative ne répond que très indirectement à ses besoins.⁵¹ Ainsi, au semestre d'été 1932, Spieler se voit chargé d'un enseignement de pédagogie curative et de pédagogie en langue allemande. Cette nomination de Spieler, *a priori* discrète ouverture vers la pédagogie curative, figure en réalité un projet global de la part des institutions catholiques: simultanément à son poste de Fribourg, Spieler est nommé directeur de l'Institut pratique prévu par Caritas, l'*Institut für Heilpädagogik Luzern*⁵², fonction qui lui assure un traitement complémentaire à sa rémunération en tant que privat-docent.

48 Rapport en annexe à la lettre de Dévaud au doyen de la Faculté des lettres du 22 février 1931, Fonds Eugène Dévaud L7, BCU.

49 Rapport en annexe à la lettre de Dévaud au doyen de la Faculté des lettres du 22 février 1931 (p. 1), Fonds Eugène Dévaud L7, BCU.

50 Lettre de la DIP au doyen de la Faculté des lettres du 19 janvier 1931 avec en annexe un mémoire de Caritas, Fonds Eugène Dévaud L7, BCU.

51 Séance du 9 février 1931, Procès-verbaux du Conseil de la Faculté des lettres, AFL, L1.4, AUF.

52 L'*Institut für Heilpädagogik Luzern* est fondé à Lucerne le 17 mars 1932 grâce au soutien de la Conférence suisse des évêques, de la Société catholique suisse des déficients et des *Leiters des Seraphischen Liebenswerk Solothurn*.

Après Spieler, c'est au tour de l'Abbé Pius Emmenegger*, déjà professeur au Collège Saint-Michel, d'être nommé en tant qu'assistant de liaison entre le Collège et la Faculté des lettres⁵³ et chargé de cours pour la didactique gymnasiale des branches littéraires. Dès février 1932, il organise effectivement les exercices pratiques (assistance et essais de leçons dans les classes du Collège)⁵⁴ et devient le porte-parole de l'enseignement pédagogique pratique universitaire dans les collèges catholiques suisses en se faisant un devoir de se tenir au courant des idées nouvelles provenant d'Allemagne sur «le but et les méthodes de l'enseignement gymnasial»⁵⁵. Parallèlement, Wahl conserve sa charge de cours de didactique gymnasiale des branches scientifiques (sciences mathématiques et naturelles).

L'Institut de pédagogie prend forme autour de quatre sections: Dévaud et Spieler sont co-responsables de la première section bilingue (pédagogie générale, didactique générale, psychologie pédagogique, histoire de la pédagogie); Emmenegger s'occupe de la deuxième section (didactique des branches littéraires au gymnase, avec exercices pratiques); Wahl est en charge de la troisième section (didactique des branches scientifiques au gymnase, avec exercices pratiques) et la quatrième section de pédagogie curative est entre les mains de Spieler (Dévaud, 1940, pp. 178-179). Bien que cette organisation ne soit avalisée par aucun règlement officiel, elle constitue la ligne directrice du développement de l'Institut et entraîne la modification en cascade du règlement de licence et de celui du certificat d'aptitude à l'enseignement secondaire.⁵⁶

Sous l'impulsion de Spieler, l'Institut connaît durant les années 30 une évolution essentiellement liée à l'essor de la section de pédagogie curative. Pour répondre au besoin de formation dans le domaine de la péda-

53 Lettre d'Emmenegger à Dévaud du 17 décembre 1931, Fonds Dévaud L7, BCU.

54 Rapport sur l'année académique 1931-1932, p. 19, AUF.

55 Lettre d'Emmenegger à Perrier du 20 mai 1932, IP Dossier Emmenegger 465, AEF.

56 Elaboré par Dévaud, le certificat d'aptitude à l'enseignement secondaire approuvé par le Conseil d'Etat le 27 décembre 1932 adjoit à l'examen oral de pédagogie théorique une leçon d'essai pour chacune des branches mentionnées dans les certificats d'aptitude. Il n'entre cependant en vigueur qu'à l'été 1934. Rectorat L 34, AUF.

gogie curative catholique et dans le cadre de l'Institut de Lucerne, Spieler organise des cours de vacances qui ont lieu à l'Université de Fribourg dès 1933 avec le soutien de Dévaud et des autorités universitaires. Le succès de ces cours donne à Spieler – et à Caritas – un argument de poids pour obtenir de la DIP la mise en place d'une formation en pédagogie curative plus complète sur le modèle du *Heilpädagogisches Seminar* de Zurich et des liens que cet Institut entretient avec l'Université zurichoise.⁵⁷ Bien qu'il soit prioritairement destiné au personnel religieux catholique, Spieler propose que ce cours annuel de pédagogie curative soit également ouvert aux instituteurs laïques, selon les vœux de la Conférence des directeurs de l'instruction publique (CDIP).⁵⁸ Vu que ce projet entre dans le plan de développement prévu pour l'Université, Piller participe activement à la concrétisation de l'Institut ou Séminaire⁵⁹ de pédagogie curative. A nouveau, les conditions financières en constituent le point d'achoppement: d'un côté, Caritas revendique une charge d'enseignement pour Spieler, afin de couvrir ses frais de voyage et d'obtenir une indemnité qui permettrait d'ouvrir l'Institut.⁶⁰ De l'autre, Piller se dit prêt à examiner la question de l'Institut de pédagogie curative qui «peut être réglée indépendamment de l'Institut de pédagogie générale», si les dirigeants des œuvres caritatives suisses tiennent leur promesse de mettre à disposition de la DIP «les moyens nécessaires au fonctionnement de l'institut»⁶¹.

57 Rapport de Spieler du 25 février 1934, Dossier Institut de pédagogie curative, AEF.

58 En septembre 1929, la CDIP encourage la création d'instituts de formation en pédagogie curative par l'octroi de bourses et le subventionnement aux cours de formation continue. Rapport de Spieler du 25 février 1934, Dossier Institut de pédagogie curative (IPC), AEF.

59 Le terme d'*Heilpädagogisches Seminar* à Fribourg oscille entre «Séminaire» et «Institut» de pédagogie curative dans les textes français. Si le terme de «Séminaire» (leçon académique) ne recouvre pas la même réalité institutionnelle que celui d'«Institut» (établissement de recherche et d'enseignement) en français, ce n'est pas le cas pour le terme allemand *Seminar* qui admet les deux acceptions. L'organisation de la formation en pédagogie curative correspondant au concept d'Institut en français, nous utilisons cette dénomination pour Fribourg.

60 Lettre du Dr Fritz Spieler, au nom de la *Fachgruppe für Kinder- und Jugendfürsorge und spez das Institut für Heilpädagogik in Luzern* de juin 1934 transmise à Piller le 17 juin 1934, Dossier IPC, AEF.

61 Lettre de Piller à Spieler du 26 novembre 1934, Dossier IPC, AEF.

Ainsi, avec l'appui financier des œuvres caritatives catholiques suisses, un Institut de pédagogie curative prend forme au début du semestre d'été 1935.

De son côté, Dévaud cherche également à renforcer les moyens de cet Institut de pédagogie auquel il aspire depuis une vingtaine d'années. Sur le plan financier, alors que l'entretien de la chaire de pédagogie est déjà financé aux trois quarts par sa propre fondation, il en augmente à partir de 1931 la dotation,⁶² assurant ainsi la survie institutionnelle à Fribourg de la pédagogie catholique francophone à la renommée de laquelle il a fortement contribué: pour Dévaud, «la chaire de pédagogie en français doit être maintenue, non seulement à cause des étudiants de langue française, mais encore à cause de l'influence et du rayonnement de l'Université dans le pays fribourgeois et romand».⁶³ Il peut ainsi démissionner de la direction de l'École normale d'Hauterive en octobre 1931 et, avec le soutien de la DIP, partir approfondir ses connaissances sur les institutions pratiquant les pédagogies actives en visitant, entre autres, l'École Decroly à Bruxelles au printemps et l'École Montessori à Namur en automne 1932.⁶⁴ Il renoue également des liens avec l'Institut Jean-Jacques Rousseau de Genève (IJJR) au travers de visites réciproques.⁶⁵

DÉVELOPPEMENTS ET MUTATIONS AU SEIN DES SECTIONS DE L'INSTITUT DE PÉDAGOGIE (1935-1948)

La DIP nomme Spieler professeur extraordinaire en mars 1935. La Faculté des lettres accorde son soutien à cette nomination pour autant qu'un accord soit trouvé sur le projet d'Institut de pédagogie curative. En effet, si cet Institut constitue la quatrième section de l'Institut de pédagogie général institué à la Faculté des lettres, son financement et

62 Protocole du Conseil d'Etat du 16 janvier 1931, Fondation Eugène Dévaud pour la chaire de pédagogie de l'Université de Fribourg, AEF.

63 Rapport en annexe à la lettre de Dévaud au doyen de la Faculté des lettres du 22 février 1931, Fonds Eugène Dévaud L7, BCU.

64 Lettres de Dévaud à la DIP du 7 mars et du 29 octobre 1932, IP Dossier Dévaud 2, AEF.

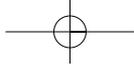
65 Membre du comité international de patronage de l'IJJR en 1912, Dévaud se distancie de l'Institut jusqu'aux années 1930. Bien que toujours critique et réservé sur les conceptions de l'IJJR, il porte alors un intérêt plus fort à ses activités (Bovet, 1942, pp. 89-90).

son statut se révèlent très ambigus. Bien que section de l'Institut général, l'Institut de pédagogie curative se voit d'abord accorder une autonomie financière qui disparaît finalement au sein des statuts officiels approuvés par le Conseil d'Etat en janvier 1936.⁶⁶ Plus curieux encore, son règlement est voté par le Conseil d'Etat alors même que le règlement complet de l'Institut faitier, en attente depuis 1907, n'est toujours pas officiellement établi (Haeberlin, 1991, pp. 762-763).

C'est ainsi en lien avec la formation à la pédagogie curative que l'Institut de pédagogie se développe dès 1935. Comprenant officiellement des enseignements en allemand et en français,⁶⁷ l'Institut propose des cours introduisant à la théorie et la pratique de la pédagogie curative aux enseignants primaires et au personnel des asiles bénéficiant d'au moins une année d'expérience. Sur deux semestres, les cours et exercices proposés se répartissent entre les enseignements de l'Université pour la pédagogie, pédagogie curative, psychologie, psychopathologie et anatomie et d'autres organisés spécifiquement par l'Institut, touchant essentiellement la formation pratique et méthodologique. Pour répondre aux demandes socioprofessionnelles originelles, la formation pratique est sanctionnée conjointement par les professeurs universitaires et les associations caritatives qui assistent aux examens débouchant sur un diplôme spécial (Spieler, 1940, pp. 223-224). Dépassant le cadre disciplinaire du seul Institut de pédagogie, Spieler organise des exercices pratiques dans des asiles ou stations d'observation rassemblés sous l'égide de l'Institut de Lucerne, lieux qui possèdent à ses yeux le double avantage d'offrir une collaboration avec les médecins et les psychiatres ainsi que des champs d'études susceptibles de nourrir la recherche en pédagogie expérimentale (Spieler, 1934). Avec le développement de la pédagogie curative et la nomination de Spieler, c'est une pédagogie davantage bilingue qui se développe à l'Université de Fribourg: la chaire de pédagogie générale française, dont le subventionnement est assuré par la fondation Dévaud, poursuit son enseignement au niveau gymnasial; s'y adjoignent les enseignements en allemand de Spieler qui traitent pour partie de l'enseignement gymnasial, pour partie de la pédagogie curative.

66 *Statuten des Heilpädagogischen Seminars* du 21 janvier 1936, lettres 276.3, AUF.

67 Bien que le français apparaisse comme langue d'enseignement, aucun cours n'est proposé dans cette langue en 1935 au regret de la Faculté des lettres. Séance du 16 novembre 1935, Procès-verbaux du Conseil de la Faculté des lettres, AFL L1.5, AUF.



La pédagogie et la psychologie expérimentales renaissent de leurs cendres grâce aux apports de Spieler qui développe une activité de recherche au sein de la chaire germanophone incluant les apports de la psychologie au sein de ses enseignements de pédagogie et de pédagogie curative (Oser, 1991, pp. 159-161). Néanmoins, les réserves émises par de Munnynck et de Dévaud lorsqu'il s'agit de se prononcer sur un éventuel accroissement de l'offre psychologique à l'Université de Fribourg est un frein puissant. Tant Dévaud que de Munnynck s'accordent sur les fondements nécessairement philosophiques et spéculatifs de la psychologie et sur l'impossibilité «de la constituer en science à part et de demander qu'on institue un doctorat spécial en psychologie»⁶⁸. La seule ouverture qu'approuve de Munnynck, «c'est l'application pédagogique de la psychologie expérimentale».⁶⁹ Et c'est à nouveau eux que la DIP consulte quant à l'éventualité de proposer une formation à la psychologie appliquée au sein de l'université de Fribourg.⁷⁰ Si Dévaud renvoie cette formation aux Universités de Genève, Bâle et Zurich, qui lui semblent mieux «outillées» pour le faire, de Munnynck estime qu'une formation en psychologie appliquée exigerait la création préalable d'une chaire et d'un laboratoire de psychologie expérimentale au sein de la Faculté des sciences naturelles, création qui ne lui semble pas constituer un objectif prioritaire pour cette Faculté. Ce n'est qu'après le départ des deux hommes que la psychologie expérimentale connaît un deuxième souffle.

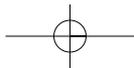
Bien qu'aucun règlement n'officialise le fonctionnement de l'Institut, les nominations entre 1937 et 1948 suivent une logique visant à assurer le développement de chaque section de l'Institut de pédagogie. Dévaud décède en janvier 1942. En quarante ans de carrière, il a publié plus de 250 articles, diffusant ses conceptions d'une pédagogie active chrétienne dans diverses revues nationales et internationales.⁷¹ Bien que Dévaud ait

68 Lettre de Dévaud à Perrier du 2 avril 1932, Chaire de Psychologie, Lettres IP, AEF.

69 Lettre de de Munnynck à la DIP du 7 juillet 1929, IP Dossier de Munnynck, AEF.

70 Lettre de la Société suisse de psychologie appliquée au DIP du 8 novembre 1932, Chaire de psychologie, IP Lettres, AEF.

71 Ses articles furent ainsi diffusés en Allemagne, Autriche, Belgique, Bulgarie, France et Italie (Ottonello, 1979).



formé Léon Barbey pour lui succéder⁷², la DIP impose à nouveau sa candidate. La Faculté des lettres accepte la nomination de Laure Dupraz*, mais limite, dans un premier temps, son poste à une charge de cours pour la pédagogie générale. Dupraz accède néanmoins à l'extraordinaire en septembre 1944 puis à l'ordinariat en 1948. Si la DIP tient à garder la mainmise sur les titulaires de la chaire de pédagogie, l'Evêché intervient également pour maintenir le nombre de pédagogues ecclésiastiques au sein de l'Institut. En 1940, Emmenegger quitte sa charge de pédagogie gymnasiale seulement trois ans après avoir été nommé privat-docent.⁷³ Sur les instances expresses de l'Evêque qui priorise les intérêts religieux au détriment des critères pédagogiques,⁷⁴ Dévaud recommande la nomination de l'abbé Adolf Vonlanthen*, professeur au Collège St-Michel, comme directeur des exercices pratiques de pédagogie gymnasiale.

En 1945, Spieler, accusé de sympathie envers le régime national-socialiste allemand (Wolfisberg, 2002, pp. 121-136), est démis de son poste, une année seulement après avoir été promu à l'ordinariat.⁷⁵ Son remplacement se fait une fois encore aux conditions de la DIP: elle charge Dupraz de l'enseignement de la pédagogie en langue allemande et sépare cet enseignement de la pédagogie curative.⁷⁶ A ce dernier poste, elle impose une candidature qui reçoit l'approbation des associa-

72 En 1934-35, Dévaud subventionne Barbey pour un voyage d'études en Belgique, en France et à l'Institut des sciences de l'éducation de Genève. Diarium de Dévaud, Ecole normale carton 13, AEF. En 1939, il considère que Barbey est prêt à lui succéder. Lettre de Dévaud à l'Evêque Besson du 11 mai 1939, Dossier Dévaud, Archives de l'Evêché de Fribourg, Lausanne et Genève (AEvF). Cependant, Piller est fortement opposé à la candidature de Barbey, notamment suite à un article critique de ce dernier paru dans le *Bulletin pédagogique*, et l'écarte délibérément de la succession de Dévaud. Lettre de Barbey à l'Evêque Besson du 14 avril 1942, Dossier Barbey, AEF. Barbey succédera finalement à Dupraz en 1965.

73 Il devient professeur ordinaire de théologie pastorale. Séance du 16 janvier 1937, Procès-verbaux du Conseil de la Faculté des lettres, AFL L1.5, AUF.

74 Lettre de l'Evêque Besson à Dévaud du 5 février 1939, Dossier Dévaud, AEF.

75 Lettre du recteur à la DIP du 4 juin 1945, Rectorat 371.2, AUF et séance du 20 juillet 1945, Procès-verbaux du Conseil de la Faculté des lettres, AFL L1.6, AUF.

76 Séance du 27 octobre 1945, Procès-verbaux du Conseil de la Faculté des lettres, AFL L1.6, AUF.

tions caritatives qui souhaitent que le professeur de pédagogie curative s'occupe également de l'Institut de Lucerne.⁷⁷ Seul candidat à satisfaire aux critères fixés, Eduard Montalta* est nommé professeur extraordinaire de pédagogie curative en juin 1946. Possédant une formation poussée en psychologie expérimentale, son arrivée contribue à l'essor de cette matière. Répondant à différentes demandes socioprofessionnelles, l'Institut de pédagogie curative (aussi dénommé section d'orthopédagogie) ne cesse d'accroître sa sphère d'action: en 1943 s'ajoute un service médico-pédagogique qui devient clinique médico-pédagogique en 1947. S'attaquant au marché de la formation des travailleurs sociaux, l'Institut de pédagogie curative associe des cours aux consultations de psychopathologie infantile et obtient la nomination de Maurice Remy⁷⁸ en 1948.⁷⁹ Symbolisant son essor et son autonomie, l'Institut obtient auprès du nouveau directeur de l'Instruction publique Jules Bovet la désignation officielle d'Institut en lieu et place de Séminaire de pédagogie curative, même si celle-ci est avant tout liée à des raisons administratives.⁸⁰

UN INSTITUT DE PÉDAGOGIE, D'ORTHOPÉDAGOGIE ET DE PSYCHOLOGIE APPLIQUÉE (1949-1951)

Par un arrêté du Conseil d'Etat de juillet 1949, l'Institut est constitué sous le nom général d'Institut de pédagogie, d'orthopédagogie et de psychologie appliquée (Dupraz, 1957). Avalisant l'Institut et consacrant son appartenance à la Faculté des lettres,⁸¹ son règlement lui donne pour but «la formation des étudiants et la recherche scientifique dans toutes les disciplines des sciences de l'éducation et de la pédagogie appliquée»⁸². L'Institut compte désormais trois sections: pédagogie générale,

77 Séance du 21 mai 1946, Procès-verbaux du Conseil de la Faculté des lettres, AFL L1.6, AUF.

78 D'origine fribourgeoise, Remy est chef de la polyclinique psychiatrique universitaire de Berne.

79 Séance du 24 janvier 1949, Procès-verbaux du Conseil de la Faculté des lettres, AFL L1.6, AUF.

80 Lettres du recteur à Bovet du 15 juillet 1948 et de Montalta au recteur de l'Université du 3 juillet 1948, Rectorat, Heilpädagogisches Seminar 34.1, AUF.

81 Séance du 13 juillet 1949, Procès-verbaux du Conseil de la Faculté des lettres, AFL L1.7, AUF.

82 Institut de pédagogie et de psychologie appliquée, 13 juillet 1949, AFL 174.2, AUF.

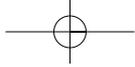
pédagogie curative et psychologie appliquée qui préparent respectivement les enseignants secondaires, les éducateurs/instituteurs spécialisés ainsi que les psychologues scolaires et les orienteurs professionnels. Plus liées, même si la deuxième section constitue un Institut spécifique avec son propre statut, les deux premières sections préparent à la licence et au doctorat en pédagogie générale ou en orthopédagogie. Récemment créée, la troisième section témoigne d'un intérêt renouvelé pour le développement de la psychologie expérimentale et est fortement liée à la présence de Montalta, professeur d'orthopédagogie et de pédagogie en langue allemande dont la charge est étendue à la psychologie expérimentale en 1949.

En lien avec ces trois sections, l'Institut confère officiellement des diplômes de pédagogie générale et de pédagogie curative (après quatre semestres) ainsi que de psychologie appliquée (après six semestres). Au sein de la Faculté des lettres, l'Institut prépare non seulement aux épreuves orales et écrites de pédagogie comprises dans les examens de maître de l'enseignement secondaire (quatre semestres) et de maître de gymnase (six semestres), mais aussi aux nouveaux titres de licence (six semestres) et de doctorat en pédagogie (huit semestres).⁸³ Le contexte semble propice à l'établissement institutionnel fort de l'Institut. En effet, ce dernier intervient simultanément à la signature d'une convention entre le Conseil d'Etat et la Conférence des évêques suisses relative au développement de l'Université et à sa consolidation financière qui consacre explicitement la coresponsabilité de l'Episcopat suisse et du canton de Fribourg dans le domaine universitaire (*Histoire de l'Université de Fribourg*, 1991, p. 210).

Désormais officiellement reconnu, l'Institut de pédagogie, d'orthopédagogie et de psychologie appliquée continue à se développer notamment au travers des sections de pédagogie curative et de pédagogie gymnasiale. Suite à l'arrivée de Montalta, l'activité éditoriale autour de l'Institut se développe considérablement.⁸⁴ Continuant par ailleurs à étendre ses activités de formation en direction des éducateurs et instituteurs spécialisés dans la correction des défauts de langage, l'Institut de

83 Une licence en psychologie ne se mettra en place qu'en novembre 1972. AFL 167.5, AUF.

84 Il reprend les *Heilpädagogisches Werkblätter* publié par l'Institut de Lucerne et y ajoute *Formen und Führen* (1948). Avec Dupraz, il édite à Fribourg les *Arbeiten zur Psychologie, Pädagogik und Heilpädagogik* (1949).



pédagogie curative obtient en juin 1950 la nomination de deux professeurs titulaires: Remy pour la psycho-pathologie infantile et Léon Walther* pour la psychologie du travail et l'orientation professionnelle.⁸⁵ Renforçant encore l'assise de l'Institut, Montalta est nommé professeur ordinaire en 1951. En février de la même année, les règlements de l'Institut de pédagogie curative (orthopédagogie) ainsi que de l'Institut de pédagogie et de psychologie appliquée sont adoptés par le Conseil d'Etat.

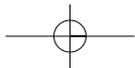
En février 1951 également, la pédagogie gymnasiale est mieux reconnue par nouvelle loi sur l'enseignement secondaire qui impose aux candidats à un poste de l'enseignement secondaire du degré inférieur d'être au moins porteurs du diplôme de maître de l'enseignement secondaire délivré par l'Université de Fribourg et aux candidats à un poste de l'enseignement secondaire du degré supérieur d'être porteurs d'un diplôme universitaire ou technique supérieur.⁸⁶ Accroissant les contacts avec les gymnases catholiques suisses pour assurer une relève, l'Université de Fribourg s'impose comme l'institution de formation par excellence de l'élite catholique suisse.⁸⁷

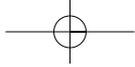
Au terme de ce chapitre, on constate que le moteur du développement du champ disciplinaire des sciences de l'éducation (plus particulièrement pédagogie et psychologie expérimentale) à Fribourg est d'emblée et durant toute la période lié à l'ambition de développer une pédagogie catholique de dimension suisse et internationale en lien fort avec le pari d'établir une université catholique pour la Suisse. Hormis la nomination d'Horner, deux moments marquent l'institutionnalisation du champ disciplinaire. Une première tentative entre 1904 et 1910 échoue, fragilisée par un manque de moyens financiers et par le départ des acteurs qui portent le projet. Ensuite, dès 1910 et pendant trente ans, le titulaire romand de la chaire de pédagogie développe une conception innovante de la pédagogie catholique qui rayonne essentiellement dans toute la francophonie catholique, comme le montre la réception des travaux de Dévaud. Quant à la deuxième tentative, elle trouve un enracinement durable au sein de l'Université fribourgeoise, dès les années 1930 jusqu'à sa reconnaissance pleine et officielle en 1951. Soutenu financière-

85 Séance du 9 juin 1950, Procès-verbaux du Conseil de la Faculté des lettres, AFL L1.7, AUF.

86 Loi du 14 février 1951 sur l'enseignement secondaire. AFL 174.2.

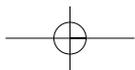
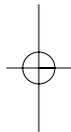
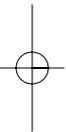
87 Rapport sur l'année académique 1954-1956, pp. 92-93, Rectorat, AUF.





ment par différents organismes catholiques forts, l'Institut de pédagogie n'est plus remis en question par le départ ou le décès de ses protagonistes, comme en témoignent les remplacements rapides de Dévaud et de Spieler.

Ainsi, cinquante ans après, les vellétés conjointes de l'Eglise catholique suisse et du Conseil d'Etat fribourgeois de fonder un établissement centralisant la formation des maîtres catholiques suisses ont été réalisées, même si l'Institut ne comprend pas la formation des enseignants primaires, restée entre les mains des Ecoles normales.



Chapitre 7

Institutionnalisations en marge du champ disciplinaire

Le présent chapitre réunit de brèves monographies dédiées à trois institutions: l'Université de Neuchâtel, la Haute école de commerce de Saint-Gall et l'Ecole polytechnique fédérale de Zurich. Les sciences de l'éducation s'y développent faiblement, d'où le choix de ne leur consacrer qu'une brève attention. Nous les avons retenues pour embrasser l'ensemble des sites et institutions où les sciences de l'éducation émergent, sous une forme ou une autre, et relever ainsi le défi d'une analyse d'envergure nationale. L'étude de ces institutions permet par ailleurs de comprendre, pour ainsi dire *ex negativo*, des facteurs de développement et d'inhibition du champ. A l'Université de Neuchâtel, on voit ainsi les sciences de l'éducation prendre un début prometteur, recelant un potentiel de développement indéniable, puis, un peu comme à Bâle, mais bien plus rapidement, disparaître. Institutions spécialisées, la Haute école de commerce et l'Ecole polytechnique – censées s'inscrire dans une logique nationale et non cantonale – offrent un cadre dans lequel le champ disciplinaire, malgré quelques essais, ne se déploie pas de manière autonome. Il y prend néanmoins racine, marginalement, pour répondre à deux types de demandes. Il s'agit d'une part de former des enseignants capables de transmettre les connaissances produites dans le domaine de l'économie et du commerce ainsi que des sciences naturelles et des mathématiques; et d'autre part d'offrir dans ces hautes écoles hautement spécialisées un espace de réflexion et de formation dans la tradition de la culture humaniste.

D'UNE SECTION DE PÉDAGOGIE ACADÉMIQUE À UNE DISCRÈTE PRÉSENCE UNIVERSITAIRE À NEUCHÂTEL (1866-1953)

Valérie Lussi

Lors de la création de la seconde Académie neuchâteloise en 1866 (*Histoire de l'Université de Neuchâtel*, tome 2, 1994), celle-ci comprend – outre deux facultés complètes (Lettres et Sciences) et un enseignement de droit – une Section de pédagogie; phénomène inédit en Suisse romande, qui fonderait l'originalité de la nouvelle institution. Selon Aimé Humbert*, cheville ouvrière¹ et recteur de la nouvelle Académie ainsi que professeur de pédagogie au sein de la nouvelle section de pédagogie:

L'Académie de Neuchâtel offre deux particularités qui la distinguent des Académies de Genève et de Lausanne. Ces deux dernières ont été fondées dans un siècle théologique, par des hommes de la réformation. La Faculté de théologie y tenait la première place, et l'enseignement pédagogique ne s'y trouvait pas représenté, attendu que l'école, à cette époque, était l'auxiliaire de l'église, et le régent, l'élève du pasteur. Dans la période de 1830, on a créé à Lausanne, à côté de l'Académie, une école normale destinée à former les instituteurs, tandis que certains cantons de la Suisse allemande ont adopté, dans le même but, le système des séminaires. A Neuchâtel, on ne connaît ni école normale, ni séminaire de régents, mais l'Académie possède une section de pédagogie qui satisfait au programme des deux classes supérieures d'une école normale. Cette organisation, qui nous est propre, inaugure dans le régime général de l'instruction supérieure en Suisse, une double innovation.²

Véritable pas en avant pour un canton qui ne possédait jusqu'alors aucune institution officielle de formation des enseignants, la Section de pédagogie accueille, à côté des élèves régents neuchâtelois, une forte proportion d'instituteurs en provenance de la Suisse alémanique. Suite aux lois différenciant l'enseignement supérieur et secondaire et bien qu'elle ait trouvé un public, la Section de pédagogie est détachée de

-
- 1 Pour développer encore davantage la pédagogie à Neuchâtel, Humbert projette dès les années 1870 d'en faire le siège romand d'une Ecole normale fédérale (Humbert, 1875), projet qui ne voit finalement pas le jour.
 - 2 Discours d'A. Humbert, Inauguration de l'Académie de Neuchâtel 1866, pp. 9-10, Archives de l'Université (AUN) 1, Archives de l'Etat de Neuchâtel (AEN).



l'Académie en 1872 pour intégrer le Gymnase: les arguments avancés pour justifier cette transformation sont liés au fait qu'elle se compose essentiellement de candidats à l'enseignement primaire et que la formation des enseignants secondaires, initialement prévue, ne s'y est pas développée. Transféré au Gymnase en 1883, le cours d'histoire de la pédagogie disparaît au niveau académique malgré les revendications de son titulaire Alexandre Daguét*. Cette disparition coïncide avec celle des étudiants en provenance de la Suisse alémanique, réduisant de manière critique la population estudiantine de la Faculté des lettres. Ainsi, dix-sept ans après sa création, la pédagogie n'est plus enseignée au niveau académique. Les formations à l'enseignement primaire et secondaire sont restées embryonnaires et traversées par des ambivalences tant au niveau des instances académiques, de la population neuchâteloise que du Conseil d'Etat.

Bien que la Faculté des lettres ait contribué à sortir la formation primaire de l'Académie, sa relation avec les instituteurs est ambiguë: d'un côté, elle les considère comme des ressources potentielles pour augmenter le nombre de ses étudiants qui a fortement diminué avec la disparition de la Section pédagogique et elle crée une licence spécifique qui leur est destinée en 1897; de l'autre, elle se plaint que l'accès de ces derniers aux cursus d'enseignement de la Faculté limite l'élévation du niveau des études académiques et empêche d'exiger la licence pour postuler dans l'enseignement secondaire (ce dernier devant rester accessible aux instituteurs sur le modèle suisse alémanique). Les vingt premières années du 20^e siècle sont le théâtre d'une réorganisation complète de tous les niveaux de l'enseignement public neuchâtelois orchestrée par le chef du Département de l'instruction publique (DIP) Edouard Quartier-la-Tente dont l'ambition est de diffuser les nouvelles idées pédagogiques et psychologiques (émanant d'Allemagne (Iéna), de Belgique et de France) au sein d'une Ecole normale centralisée.³ Si la population neuchâteloise est en faveur d'une amélioration de la formation des enseignants primaires, elle rejette à deux reprises des lois visant la centralisation de l'enseignement pédagogique (en 1904 et 1917), désireuse de conserver les différentes sections pédagogiques secondaires réparties sur le territoire cantonal. Malgré ces échecs en votation populaire, le Grand Conseil réussit néanmoins à allonger la durée des études de

3 Séances du 22 mai 1900 et du 15 février 1904, *Bulletin officiel des délibérations du Grand Conseil*, 353 CH/NE-1, AEN.



l'École normale à trois ans grâce aux subventions fédérales pour l'école primaire publique en 1904. Jusqu'aux années 1940, aucun projet de loi sur l'enseignement pédagogique n'aboutit, malgré l'urgence d'une solution (Lussi, en préparation).

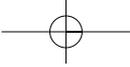
Le projet de formation des enseignants primaires au sein d'une École normale centralisée stagne, tandis que celui des enseignants secondaires au sein de l'Académie avance: une heure de pédagogie est ajoutée à la chaire de philosophie et confiée à son titulaire Ernest Murisier* en 1901. Plus qu'un enseignement isolé, c'est un brevet spécial de pédagogie destiné aux maîtres de l'enseignement secondaire qui entre en vigueur en 1902 à la Faculté des lettres. Pierre Bovet* prend en main l'organisation de l'enseignement pédagogique qu'il développe considérablement jusqu'à son départ en 1912 pour diriger l'Institut Jean-Jacques Rousseau à Genève. Son successeur Arnold Reymond* continue son œuvre et propose en 1925 – au sein de l'Académie transformée en Université depuis 1909 (*Histoire de l'Université de Neuchâtel*, tome 3, 2002) – la création d'un certificat d'aptitude pédagogique pour l'enseignement secondaire directement inspiré du modèle genevois.⁴ Appelé à l'Université de Lausanne en 1925, Reymond soutient la candidature de Jean Piaget* pour lui succéder.

Si Reymond avait déjà proposé en 1914 la création d'une chaire spéciale de psychologie et lui avait consacré une heure d'enseignement dès 1918, c'est avec l'arrivée de Piaget que la psychologie connaît un réel premier essor: elle fait l'objet de plusieurs enseignements et est introduite au sein des examens de licence ès lettres. Piaget étant à son tour appelé à Genève en 1929, Jean de la Harpe* lui succède et poursuit l'enseignement de la psychologie. Avec l'arrivée de Philippe Muller* en 1947 et l'apport d'Hanns Spreng* dès 1945, l'enseignement de la psychologie appliquée (dont la psychotechnique) prend un essor décisif. Cet essor culmine en 1951 avec la proposition de Muller de créer un institut de psychologie⁵ sur le modèle de celui de Genève et avec l'obtention en 1954 d'une chaire globale de philosophie générale et de psychologie pour Muller qui compte cinq heures hebdomadaires.

Durant tout le premier 20^e siècle, l'enseignement pédagogique primaire peine à se positionner, entre une formation au sein d'un établissement supérieur (Gymnase pédagogique) ou d'une école professionnelle

4 Lettre de Reymond au chef DIP Strahm du 10 février 1924, Archives du Département de l'instruction publique I, 721/I 72a, AEN.

5 Séance du 5 juin 1951, Procès-verbaux de la Faculté des lettres, AU, AEN.



secondaire comportant une section pédagogique, entre une Ecole normale cantonale forte ou des sections pédagogiques communales décentralisées, entre une formation axée sur la culture générale ou sur la formation professionnelle. Ce n'est qu'en 1948 qu'une loi sur l'enseignement pédagogique est enfin votée. Elle amène des améliorations notables au niveau de la formation des enseignants primaires: allongement des études débouchant sur un nouveau baccalauréat pédagogique permettant l'entrée, sous certaines conditions, à l'Université; cursus comportant un enseignement universitaire et institution d'écoles expérimentales en lien fort avec le modèle genevois (cf. chapitre 4).

Bien que la loi sur l'enseignement secondaire supprime les brevets généraux de maîtres secondaires décernés par l'Etat en faveur des licences universitaires en 1919 et qu'un certificat d'aptitude pédagogique universitaire soit mis sur pied en 1925, les Facultés n'arrivent pas à obtenir que ce certificat devienne obligatoire pour l'entrée dans la profession d'enseignant secondaire avant 1945. Ces négociations mettent en lumière les enjeux de pouvoir qui se jouent entre les Facultés et le DIP qui souhaite conserver une autonomie quant au choix de ses candidats. De plus, au moment où le certificat devient obligatoire pour la postulation dans l'enseignement secondaire, il est assorti d'un stage préalable dans l'enseignement public neuchâtelois, pré-requis entre les mains du DIP. Enfin, si la formation à l'enseignement secondaire sous la forme d'un certificat universitaire est officiellement établie, elle ne va perdurer que pour la partie théorique. En effet, suite à la démission du professeur d'histoire de la philosophie et de pédagogie René Schaerer* qui est appelé à Genève en 1953 – six ans après sa nomination –, l'enseignement de pédagogie se retrouve amputé de sa partie pratique qui est extraite de l'Université et confiée aux professeurs du Gymnase.⁶ Seule une heure de pédagogie théorique est reprise par le successeur de Schaerer – alors que la psychologie en compte cinq – et contribue simultanément à la formation théorique des maîtres secondaires et au certificat de psychologie et de sciences pédagogiques créé à la Faculté des lettres en 1953. Cette heure symbolique témoigne de l'état de survie de la pédagogie à la Faculté des lettres qui tient plus à sa caution professionnalisante qu'à un réel développement scientifique, à l'inverse de la psychologie.

6 Lettre du chef du DIP au recteur de l'Université du 14 novembre 1953, 721/III 72a, Archives du Département de l'instruction publique I, AEN.



En conclusion, on voit donc que malgré de fortes ambitions initiales visant une assise institutionnelle académique pour la pédagogie, l'Académie puis Université de Neuchâtel ne maintient pas la Section de pédagogie mise en place en 1866 et la pédagogie perd graduellement son importance au niveau universitaire. Si ce site ne joue ainsi pas un rôle majeur dans le développement universitaire de la pédagogie/science(s) de l'éducation en Suisse, sa brève chronique fait cependant ressortir plusieurs éléments intéressants pour une analyse comparative, tant au niveau romand que suisse. D'abord, l'Université de Neuchâtel est le berceau au sein duquel un certain nombre d'acteurs importants pour la pédagogie suisse romande font leurs premiers pas avant d'être appelés dans les Universités de Genève et Lausanne (comme Bovet, Piaget ou Reymond), ce qui génère des relations de concurrence souvent ambiguës entre ces universités. Par ailleurs, comme en de nombreux autres sites, le développement de la pédagogie s'effectue en lien fort avec la formation des enseignants primaires et secondaires et des dynamiques communes peuvent être établies, même si la centralisation de l'enseignement pédagogique primaire reste un défi propre à l'histoire neuchâteloise. Enfin, à l'inverse de la pédagogie universitaire qui ne prospère pas, la psychologie, elle, connaît un essor académique notable à la fin de la période étudiée.

FORMER DES ENSEIGNANTS DU COMMERCE:
L'INTÉGRATION DE LA PÉDAGOGIE DANS
LA *HANDELSHOCHSCHULE* DE SAINT-GALL (1912-1950)

Martina Späni

La Haute école de commerce de St-Gall est une émanation de la fin du 19^e siècle.⁷ A ses débuts, les cursus principaux s'organisent autour des langues étrangères et des branches commerciales, censées favoriser le succès des activités économiques. En 1912, la pédagogie est introduite dans l'institution en tant que discipline d'enseignement. Nous nous intéresserons dans cette courte présentation aux tâches confiées à cette discipline et à son développement dans les décennies ultérieures.

⁷ Pour un aperçu général, voir Burmeister, 1998; Schulze, 1912; *Das kaufmännische Bildungswesen in der Schweiz*, 1914, pp. 23-29, pp. 531-562.

L'ouverture en 1898 de ce qui s'appelle alors l'Académie de commerce est liée à des intérêts d'économie publique, visant à soutenir le commerce saint-gallois du textile, fortement mis sous pression. Mais la Haute école doit aussi atteindre un rayonnement d'envergure nationale et ainsi convaincre la Confédération de s'engager dans cette nouvelle institution de formation, comme elle l'a fait dans le cas de l'École polytechnique fédérale de Zurich. Aucun soutien ne sera finalement obtenu des instances fédérales (Schulze, 1912).

La progression de la pédagogie comme discipline d'enseignement n'est pas sans rapport avec les difficultés initiales de la nouvelle Académie de commerce. En effet, d'autres institutions de formation innovatrices rencontrent elles du succès. De plus, pendant toute la première moitié du 20^e siècle, la Haute école de commerce ne répond pas à elle seule aux besoins en personnel qualifié dans les secteurs de la vente, du commerce, de l'administration et des services. La majeure partie des employés de commerce et des futurs commerçants est formée en priorité dans les entreprises et les écoles commerciales de perfectionnement, dans les sections commerciales des gymnases ou d'autres institutions des niveaux secondaire et supérieur. Ces différentes formations professionnelles ou en cours d'emploi connaissent un essor particulier autour des années 1900.⁸ Dans ce contexte, le besoin d'enseignants de commerce s'accroît et cette catégorie d'enseignants devient le moteur de la progression académique de la pédagogie à la Haute école.

La commission scolaire de la Haute école de commerce de St-Gall évoque déjà au début du 20^e siècle l'idée d'une «prise en charge de la formation des enseignants de commerce». On imagine ainsi augmenter l'attractivité d'une Haute école encore jeune et en quête de reconnaissance, «d'autant plus que peu de changements véritables paraissent nécessaires outre la création d'une formation pédagogique préparatoire».⁹ Les sub-

8 Cette croissance a lieu sur fond de modernisation du fonctionnement administratif des entreprises, impliquant un coude à coude pour la répartition des bonnes places de travail. Les employés désirant une meilleure place misent sur la formation. L'Etat encourage aussi ces institutions de formation professionnelle dans l'espoir de contribuer à la stabilité de la «place économique suisse» (König, Siegrist & Vetterli, 1985, pp. 39-210).

9 Procès-verbal de la réunion de la commission scolaire du 22 mars 1910, p. 215, *Hochschule Sankt Gallen* (HSG) 111, Archives d'Etat du canton de Saint-Gall (StASG).

ventions fédérales évoquées le cas échéant constituent un attrait supplémentaire (*Das kaufmännische Bildungswesen in der Schweiz*, 1914, p. 44). A cela s'ajoutent d'autres intérêts relevant de la politique scientifique ou de préoccupations corporatistes.¹⁰

Le projet prend forme en 1911: un plan d'études pour enseignants de commerce est créé et des professeurs sont engagés pour les branches pédagogiques; les premiers cours sont inaugurés au semestre d'hiver 1912 dans l'institution maintenant rebaptisée Haute école de commerce. La «possibilité de formation pédagogique préparatoire» est conçue sur le modèle des cursus universitaires cantonaux déjà établis pour les enseignants de gymnase; comme eux, elle est divisée en une partie de didactique disciplinaire et une partie pédagogico-théorique.

La didactique des sciences économiques de la gestion d'entreprise est enseignée par des professeurs ordinaires des disciplines correspondantes. Parmi eux domine la présence de Robert Debes, professeur de gestion d'entreprise, qui dispense de 1912 à 1949 la majeure partie des cours professionnels spécifiques, notamment ceux de didactique et de pratique.

La partie pédagogico-théorique correspond à une charge de cours de quatre heures. Willi Nef*, qui enseigne déjà depuis 1906 dans le cadre des leçons publiques, obtient une charge de cours mais pas de chaire. Dès 1912, Nef dirige le «séminaire psychologico-pédagogique» (par séminaire, on entend ici une forme d'enseignement et non un institut avec ses propres ressources). Jusqu'en 1947, Nef y aborde à plusieurs reprises avec les étudiants les «Problèmes fondamentaux de la psychologie» et des «Questions d'éducation découlant de la lecture des auteurs pédagogiques».

Dans la période prise en compte, on ne constate que peu de changements dans l'orientation et la position de la pédagogie et de la didactique des branches commerciales.¹¹ Malgré le soutien de Nef et du corps

10 En 1898, les enseignants de commerce déjà en activité se réunissent en association; dès 1905, on compte, parmi les membres de cette association, le recteur Eduard O. Schulze et d'autres enseignants de la Haute école de commerce de St-Gall (cf. *Schweizerischen Handelslehrerverein/Association suisse des professeurs des écoles de commerce, Rapports annuels 1899ss*).

11 Ce constat ne saurait s'appliquer à ce qui s'appelle depuis 1928 la Haute école de sciences économiques: entre 1928 et 1950, les directives du rectorat y sont introduites, les conditions d'admission sont rendues plus strictes, une asso-

enseignant cantonal, les tentatives de développement restent sans lendemain. La position subordonnée de la discipline ne s'atténue que progressivement au cours des décennies; son institutionnalisation s'opère lentement et difficilement, tant au niveau des plans d'études, des directives d'examens que des postes d'enseignements. En 1934, enfin, le nombre de périodes de cours de pédagogie et de didactique devant être fréquenté est précisément défini. Et c'est en 1959 seulement que la pédagogie devient une branche d'examen.

Le processus d'institutionnalisation débute certes quelques années auparavant avec la transformation de la charge de cours de pédagogie et psychologie en une chaire extraordinaire. Ce changement a lieu lors du départ en retraite de Nef: Gustav Bally*, médecin et psychanalyste de son état, est élu en 1947 professeur extraordinaire de philosophie, psychologie et pédagogie. Cette élection montre que la pédagogie, à l'orée des années 1950, apparaît encore comme un domaine scientifique peu spécialisé qui doit s'appuyer sur d'autres disciplines. La commission de nomination ne se laisse ainsi pas troubler le moins du monde par le fait que Bally ne puisse faire état d'aucune publication dans le domaine de la pédagogie. Selon la commission, Bally convainc par ses qualités en psychologie et en anthropologie et se montre un «enseignant averti» qui «sera en mesure d'assumer la partie pédagogique de la chaire de Nef»¹². Quelques années plus tard, en 1957, le départ de Bally fait clairement apparaître que l'ancienne orientation pluridisciplinaire de la chaire ne peut correspondre aux exigences d'une formation moderne, notamment dans les domaines de la psychologie et de la philosophie. Le renoncement à cet ensemble hétérogène de branches est cependant aussi directement lié à l'apparition d'une nouvelle discipline subordonnée à la pédagogie, la pédagogie commerciale.¹³

ciation (*Hochschulverein*) y est créée, entre autres exemples; en 1934, un règlement d'habilitation entre en vigueur, puis en 1938, un règlement de thèse. En 1939, la Haute école saint-galloise est finalement reconnue en tant qu'université à part entière par les autres universités cantonales (cf. Burmeister, 1998).

- 12 Expertise du département de langues et philosophie, du 17 juin 1947, concernant la chaire de psychologie, pédagogie et philosophie, à repourvoir suite au départ du Prof. Dr W. Nef, HSG 154.03.06 StASG.
- 13 Jean Ungricht (1915-1969) est nommé professeur extraordinaire de psychologie et pédagogie, incluant la psychologie d'entreprise (*Betriebspsychologie*) et la sociologie du travail (*Berufssoziologie*). C'est en 1967 que l'habilitation est déli-

Jusqu'en 1950, le champ disciplinaire de la pédagogie à St-Gall semble en tout cas faiblement institutionnalisé et peu structuré: d'un côté, la didactique disciplinaire liée aux branches commerciales et dispensée par les enseignants spécialisés; de l'autre, une pédagogie générale conçue de manière pluridisciplinaire. Ce développement local du champ est analogue à l'évolution et aux pratiques dans les autres universités suisses allemandes. On peut même affirmer que ces dernières ont servi de modèle à la discipline pédagogique telle qu'elle se développe à St-Gall. Ainsi, le contexte scientifique spécifique, à savoir les sciences économiques et commerciales, ne joue guère de rôle, jusqu'en 1950 du moins, dans la définition de la pédagogie à St-Gall. Cela tient aussi vraisemblablement à la structure elle-même, soit une institution de formation jeune et en quête de reconnaissance dont les branches principales se trouvent prises dans une logique de justification et un processus de différenciation, et cela, notons-le, en une période politiquement incertaine. Ces circonstances favorisent une attitude conservatrice par rapport à des valeurs établies, d'autant plus que les nouvelles sciences économiques sont alors suspectées de promouvoir une idée réductrice de l'être humain.

La pédagogie commerciale, en tant que discipline subordonnée à la pédagogie, connaîtra un réel développement dans les décennies 1950 et 1960, prospères du point de vue économique et dans une Haute école qui bénéficie désormais d'une large assise institutionnelle.

POUR ÉVITER L'UNILATÉRALITÉ TECHNIQUE ET FORMER DES ENSEIGNANTS DE SCIENCES: LA PÉDAGOGIE À L'ÉCOLE POLYTECHNIQUE DE ZÜRICH (1866-1950)

Sabine Campana et Lucien Criblez

La création en 1854 du Polytechnique fédéral¹⁴ ne réalise que partiellement le vieux rêve helvétique d'une université nationale. Des représen-

vrée à celui qui sera le premier privat-docent de pédagogie économique (Rolf Dubs); celui-ci sera nommé professeur extraordinaire de pédagogie économique en 1968 puis professeur ordinaire en 1970.

14 Diverses publications anniversaires donnent un bon aperçu de l'évolution de l'actuelle Ecole polytechnique fédérale de Zurich (Burri & Westermann, 2005; Grob, 1955; Gugerli, Kupper & Speich, 2005; Guggenbühl, 1955; Oechsli, 1905).

tants des Lumières comme Franz Urs Balthasar et Isaak Iselin caressent déjà au 18^e siècle, parmi leurs «rêves patriotiques», celui d'une formation supérieure des confédérés (Balthasar, 1758); cette idée est relancée par la création de l'Etat fédéral en 1848 (Criblez, 1998). Le nouveau parlement ouvre dès sa deuxième session un débat sur l'opportunité de bâtir une université nationale parallèlement aux universités cantonales. La question est très controversée: les cantons craignent notamment qu'une université nationale ne porte préjudice à leurs propres hautes écoles. Le projet de loi n'obtient une majorité de voix qu'après la suppression de l'appellation université et parce que la nouvelle institution nationale se limitera à des contenus techniques relatifs aux sciences physiques et naturelles. Le projet est ainsi censé soutenir directement l'essor industriel: le Polytechnique (depuis 1911 Ecole polytechnique fédérale de Zurich (EPFZ)) / *Eidgenössische Technische Hochschule (ETH)* doit générer les savoirs nécessaires à l'édification de l'avenir de la nation (Gugerli, Kupper & Speich, 2005).

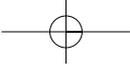
Une université nationale n'est donc pas réalisable, mais le Polytechnique s'efforce dès ses débuts d'inclure les sciences humaines et sociales au moins comme disciplines libres, notamment pour prévenir une formation trop exclusivement technique des étudiants. Outre les cinq départements techniques,¹⁵ un département de philosophie et d'économie publique est inauguré. La loi fédérale du 7 février 1854 relative à la création d'une école polytechnique fédérale prévoit par ailleurs la formation d'enseignants spécialisés dans le domaine des filières techniques. Suite aux revendications des années 1860 de l'Association suisse des enseignants pour une centralisation de la formation des enseignants des niveaux secondaire et supérieur au Polytechnique (cf. chapitre 9), le Conseil fédéral crée en 1866 un département dédié à la formation d'enseignants dans les domaines des mathématiques et des sciences physiques et naturelles. Le septième département se voit ainsi limité aux disciplines dites libres et ne comprend plus que les leçons qui ne sont pas obligatoires dans les filières techniques. Les deux départements sont en charge de la formation des enseignants: le département dédié à la formation des enseignants est responsable de la formation disciplinaire et didactique, le département de philosophie pour la pédagogie.

15 *Bauschule, Ingenieurschule, Mechanisch-Technische Schule, Chemisch-Technische Schule et Forstschule*; les départements sont restructurés à plusieurs reprises, à savoir en 1866, 1899, 1909 et 1924 (Guggenbühl, 1955, pp. 220ss).

Le nouveau département est d'abord divisé en une section de mathématiques avec un cursus de trois ans et une section de sciences physiques et naturelles avec un cursus de deux ans. Les deux sections sont constituées en cursus de quatre ans dès 1912. Contrairement aux autres départements, celui-ci permet cependant une sélection relativement libre des disciplines: au lieu de devoir suivre des plans d'études obligatoires, les étudiants s'orientent à l'aide de «plans d'études normaux» censés permettre sans contrainte une planification aussi efficace que possible des études (Oechslì, 1905). Le fait de concentrer les cours obligatoires dans le département de formation des enseignants et de conserver parallèlement les disciplines libres dans le département de philosophie générale et d'économie publique amène à une répartition des tâches dans l'offre des cours pédagogiques: tandis que le département consacré à la formation des enseignants propose essentiellement des cours didactiques et des exercices de séminaire, l'offre des disciplines libres se concentre sur des cours généraux d'histoire de la pédagogie, de psychologie pédagogique, de pédagogie sociale, de pédagogie expérimentale (ETH/EPFZ, 1855-1950). La distinction entre les deux départements ne se reflète pas seulement à travers le contenu des cours proposés mais aussi par le statut des professeurs: les cours du département de formation sont dispensés en majeure partie par des professeurs ordinaires des disciplines scientifiques correspondantes, tandis que, dans le département général, l'enseignement est principalement assuré par des privat-docents.¹⁶ La fréquentation des cours du département général reste largement facultative; ainsi, le statut de la pédagogie dans ce département demeure incertain et soumis à la demande des étudiants. La question d'un renforcement de la culture générale des étudiants de l'EPFZ est bien discutée pendant la Seconde Guerre mondiale; d'ailleurs, la société des anciens polytechniciens demande, en 1942, si un examen obligatoire dans une discipline libre du département général ne pourrait être nécessaire à l'obtention du diplôme final. Cette proposition sera cependant refusée au profit du maintien des anciennes structures (Guggenbühl, 1955).

Bien que pédagogie soit enseignée dès 1881 au département général, la formation des enseignants se limite dans un premier temps aux cours

¹⁶ Les exceptions sont August Stadler et Fritz Medicus qui tous deux sont titulaires d'une chaire de pédagogie et philosophie de 1892 à 1910 respectivement 1911 à 1946.



spécifiques des disciplines concernées, et la pédagogie reste facultative: «Les modestes exigences du brevet d'enseignement sont fondées sur l'expérience faite qu'un enseignant captivant n'acquiert pas son talent pédagogique lors de ses études, mais qu'il s'agit d'un don qu'il possède en entrant à l'université» (Frey-Wyssling, 1980, p. 386). Ce point de vue orientera la formation des enseignants à l'EPFZ pendant presque tout le 20^e siècle. Ce n'est que relativement tard qu'un élément de formation pratique est introduit dans le département consacré à la formation des enseignants: en automne 1976, outre la fréquentation des cours, un stage d'enseignement de deux semaines dans un gymnase devient nécessaire pour l'admission à l'examen de didactique.

Depuis 1867, l'enseignement didactique se concentre en priorité sur des exercices pédagogique-mathématiques et des exercices de séminaire en mathématiques dans le but d'approfondir les connaissances dans la discipline tout en permettant aux étudiants de présenter des contenus et de faire des expériences au niveau méthodologique. Bien que rudimentaires, ces premiers cours de formation didactique sont aussi dispensés dès 1879 dans d'autres branches des sciences physiques et naturelles (physique, botanique, géographie). Le corps enseignant supérieur exigeant une meilleure formation didactique des enseignants de gymnase (Brandenberger, 1914; Wyss, 1914), l'EPFZ propose, dès 1914, des cours spécifiques de didactique. Après 1930, les étudiants de l'EPFZ pourront suivre certains cours de didactique à l'université.

Au département général, ce sont principalement les professeurs de l'Université de Zurich qui enseignent la pédagogie historique et générale (cf. Chapitre 1): d'abord surtout Daniel Fehr, Otto Hunziker* et Ludwig Stein, puis plus particulièrement les deux professeurs de philosophie et pédagogie August Stadler* (1892-1910) et Fritz Medicus* (1911-1946). Divers privat-docents complètent le panel des cours: Robert Seidel* en pédagogie historique et pédagogie sociale (1905-1929), Arthur Wreschner* en psychologie expérimentale et psychotechnique, Friedrich Wilhelm Foerster en pédagogie morale (1889-1912) et, dès 1927, Alfred Carrard* en psychotechnique (1926-1945).

Avec les cours de psychologie expérimentale (dès 1911) et de psychologie appliquée (dès 1916) d'Arthur Wreschner, promu en 1945 professeur de sciences du travail, l'EPFZ réagit à l'évolution de l'économie privée: l'industrie – orientée vers la croissance, la rationalisation et l'augmentation de la productivité – exige de ses cadres techniques toujours plus de tâches de gestion, c'est pourquoi l'EPFZ propose dans son département



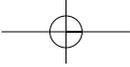
général des cours de direction du personnel et de gestion d'entreprise (Jaun, 1986, pp. 112ss).

Dès 1936, l'EPFZ propose au sein de son département de sciences physiques et naturelles un cours pour enseignants de gymnastique et de sport. Le cursus annuel mène au diplôme d'enseignant de gymnastique II pour le niveau supérieur et les hautes écoles. Dans le contexte de vastes programmes militaires «d'armement», un diplôme d'enseignant de gymnastique I pour l'école obligatoire est introduit au semestre d'hiver. Des cours d'éducation physique (*Körpererziehung*) et de didactique de la gymnastique font alors partie de ces cursus de formation (Keller, 1980; Müilly & Flatt, 1946, pp. 101ss).

Le département de formation des enseignants techniques subit quelques modifications structurelles au cours du temps: en 1909, il est divisé en deux départements distincts («enseignants de mathématiques et physique» et «enseignants de sciences physiques et naturelles»). En 1932, l'orientation spécifique de formation des enseignants dans le domaine technique est abandonnée et les départements rebaptisés «départements de mathématiques et physique» et «départements de sciences physiques et naturelles». Cette évolution s'explique par le fait que les étudiants ne se tournent plus seulement vers l'enseignement. En effet, ils trouvent toujours plus fréquemment des postes dans les laboratoires de recherche ou de l'industrie (Frey-Wyssling, 1980, pp. 385ss).

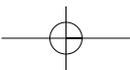
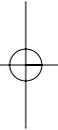
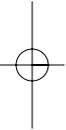
On notera par ailleurs que le nombre d'étudiants augmente sans cesse: dans les premières années, à peine une vingtaine d'étudiants achève la formation d'enseignant technique; ils sont déjà plus de 40 en 1865, plus de 50 à la fin du siècle et plus de 300 en 1950. Mais proportionnellement à l'ensemble des étudiants de l'EPFZ, l'évolution n'est pas aussi constante: pendant les 30 premières années, les enseignants techniques représentent 10 à 15% de tous les étudiants, une proportion qui descend au-dessous de 5% à la fin du siècle avant de remonter dès 1930 (Grob, 1980, pp. 657ss).

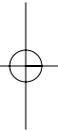
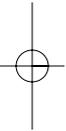
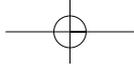
Les lieux, contenus et objectifs des cours de pédagogie à l'EPFZ ont chacun été doubles: la pédagogie est enseignée aussi bien dans le département général que dans celui des enseignants techniques; au niveau du contenu, les cours se subdivisent en pédagogie générale et didactique disciplinaire; la nécessité de la pédagogie est justifiée par la volonté d'éviter une spécialisation trop étroite des étudiants et par la formation des enseignants techniques. La présence durable de la pédagogie dans l'offre de cours de l'EPFZ ne doit pas dissimuler le fait qu'elle n'a joué

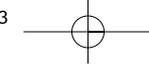
*Institutionnalisations en marge du champ disciplinaire*

201

dans l'ensemble qu'un rôle marginal. Intégrée au département général, elle n'a jamais été branche d'examen et par conséquent n'a jamais fait l'objet d'aucun doctorat. Elle a servi d'une part en tant que compensation accessoire de formation pour les étudiants techniques et, d'autre part, d'orientation professionnelle des études vers l'enseignement. Ce n'était manifestement pas une tâche aisée que de lier ces deux fonctions de manière cohérente, d'autant plus que les étudiants étaient plutôt soumis à des objectifs rationnels qu'à un idéal de formation universelle.







Chapitre 8

Le paysage helvétique: des configurations contrastées dans des contextes culturels variés

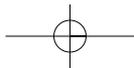
Rita Hofstetter et Bernard Schneuwly

La description minutieuse de l'évolution des sciences de l'éducation dans les principaux sites académiques où se déploie le champ disciplinaire en Suisse¹ offre les bases empiriques pour une analyse comparative visant une interprétation plus générale. C'est ce que nous nous proposons ici, en procédant en deux temps. Dans le premier, nous synthétisons d'un point de vue descriptif les tendances générales des monographies présentées, que nous traduisons, dans un but heuristique, en configurations spécifiques.

Dans le second, plus explicatif et interprétatif, nous tentons de cerner les facteurs permettant de comprendre l'émergence de ces configurations, facteurs relevant aussi bien du champ disciplinaire lui-même que du contexte culturel, social et politique dans lequel il se déploie. L'enjeu est de mettre en évidence analogies et spécificités dans la manière dont se déroule concrètement le processus de disciplinarisation et d'accéder à une connaissance approfondie des configurations contrastées repérables entre les sites retenus, ceci en vue de produire une nouvelle intelligibilité du processus au-delà de ses ancrages locaux.

Intéressante en soi, l'étude du processus de disciplinarisation des sciences de l'éducation dans plusieurs sites suisses jugés significatifs offre en outre l'avantage d'observer, à petite échelle, l'effet possible de traditions académiques issues d'aires culturelles différentes.

1 Nous ne ferons que des allusions très brèves aux institutions de moindre importance (voir à ce propos le chapitre 7).



ÉVOLUTIONS CONTRASTÉES DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

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 d'abord à une description de cette réalité au niveau suisse. Nous affinions alors 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, et de comparer, à un niveau plus général, les évolutions – institutionnelles et cognitives – dans les sites.

POSTES DE RECHERCHE ET DE FORMATION EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Les principaux acteurs du champ disciplinaire² occupent des postes de recherche et d'enseignement aux statuts, mandats et aux inscriptions disciplinaires et institutionnelles divers. Sur la base de la liste des postes, nous avons élaboré une catégorisation qui distingue les ancrages disciplinaires puis, à l'intérieur de ceux-ci, les statuts; le tableau en annexe de ce chapitre présente les résultats de l'analyse des sites en fonction de cette catégorisation.

Une première lecture de ces données montre d'abord 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 disciplinaire, postes qui connaissent un certain développement durant les décennies étudiées. Ce phénomène revêt par contre des formes institutionnelles et cognitives 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

2 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. L'échantillon est donc plus large que celui compris dans Späni (2002), où seuls les professeurs ordinaires ont été pris en compte, et que celui du chapitre 13 du présent ouvrage qui constitue un sous-ensemble établi en fonction de l'importance des acteurs pris en considération.

titulaire du poste et instances desquelles il relève; inscription dans le réseau des autres institutions concernant les questions éducatives.

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. Comme le montre à l'évidence le tableau 1, le lien de la pédagogie³ 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*. La pédagogie, comme branche d'enseignement théorique, est confiée au titulaire de la chaire de philosophie, qui en définit les contenus de son point de vue de philosophe: l'approche dominante est clairement philosophico-pédagogique. Cette dépendance de la pédagogie à la philosophie est d'autant plus prégnante que les trois sites alémaniques se caractérisent par une organisation hiérarchique, entre disciplines d'une part et entre fonctions et institutions d'autre part (la légitimité «diplômante» de l'université est imposante; autour de la chaire gravitent divers acteurs, pédagogues, aux statuts et fonctions subalternes). En témoignent en particulier les nombreux privat-docents et autres collaborateurs (surtout à Zurich et à Bâle pour le séminaire pédagogique)⁴ qui assument la formation pratique des enseignants (la théorie revenant au professeur universitaire de philosophie) dans des conditions précaires. Alors que la *venia legendi* est la règle pour enseigner à l'université, des exceptions sont faites pour des chargés d'enseignement, mais ceux-ci ne sont dès lors pas véritablement intégrés à la faculté.

Bien que Berne soit la première à créer une chaire spécifiquement dédiée à la pédagogie, qu'elle conservera durant deux décades mais sans lui conférer une assise puisqu'elle est créée *ad personam*, une telle «autonomie» n'est garantie institutionnellement et préservée durable-

3 Appellation la plus couramment employée, tout du moins en Suisse alémanique et jusque dans les années 20; aussi nous y recourrons également dans ce contexte.

4 Berne fait ici exception: il n'y a aucun privat-docent qui ait demandé une *venia legendi* dans le domaine de la pédagogie.

ment que dans les sites romands (dès 1889 à Fribourg⁵; dès 1890 à Lausanne et à Genève). Ces sites se caractérisent par le fait que la chaire dédiée à la pédagogie – couramment dénommée alors science de l'éducation – est le principal point d'ancrage du champ disciplinaire (pour Genève, uniquement durant une première phase). 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-administratives⁶, 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 ordinaires, titulaires de chaires aux mandats mixtes – situation impensable dans les sites alémaniques –, ajoutant une direction de séminaire ou d'école normale aux fonctions professorales. On en attend de fait des compétences que l'on pourrait qualifier de professionnelles: organisation et gestion du système éducatif, formation de ses professionnels de référence, élaboration d'une théorisation pédagogique pertinente pour la pratique. On pourrait parler d'une dominante pédagogique.

-
- 5 Dans le domaine de la pédagogie/science(s) de l'éducation, Fribourg suit donc clairement le modèle des autres cantons romands. La chaire est d'ailleurs proposée par un Conseiller d'Etat romand et est occupée pendant de longues années par un Romand. L'arrivée à Fribourg, à partir de 1935, d'acteurs germanophones débouche non pas sur une orientation vers les modèles de la Suisse alémanique, mais sur un renforcement du pôle psychologique.
 - 6 Prenons, à titre d'exemple prototypique, la nomination du professeur ordinaire de pédagogie à Genève (Hofstetter & Schneuwly, 1998; Hofstetter, en préparation): une commission facultaire de nomination propose Jules Dubois, docteur de théologie et de philosophie, auteur d'un livre remarqué sur l'histoire de la pédagogie, défenseur d'une ligne philosophique de la pédagogie, comme successeur du défunt professeur Duproix. Le Conseil d'Etat impose son candidat Albert Malche, qui a comme seule qualification académique une licence en sciences sociales et a publié quelques textes mineurs, mais qui est secrétaire du Département de l'instruction publique et défend, lui, une approche empirique et sociale de la pédagogie; il devient, en même temps que professeur ordinaire, directeur de l'enseignement primaire. Il jouera un rôle déterminant dans la promotion des sciences de l'éducation au niveau académique ainsi que dans la formation universitaire des enseignants primaires.

La présence de la psychologie se manifeste quant à elle partout, mais sous des modalités diverses. A l'aube du 20^e siècle, on assiste, dans tous les sites, à des tentatives d'introduire une approche empirique des phénomènes éducatifs, soit, comme à Zurich, en nommant l'un des principaux représentants de la pédagogie expérimentale, soit, comme à Berne, Fribourg ou Bâle, en créant des chaires de psychologie et pédagogie expérimentale, toujours en lien avec une réforme de la formation des enseignants et des systèmes scolaires. 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. Autrement dit: une approche empirique, essentiellement psycho-pédagogique, s'installe durablement. Certes, Lausanne exhibe également des apports psychologiques, mais ceux-ci sont ponctuels et relèvent d'enseignements avant tout; et à Zurich, les professeurs de psychologie, insérés en Lettres, développent leur psychologie appliquée sans lien organique avec la pédagogie.

Cette première comparaison des sites à travers les postes d'enseignement et de recherche fait apparaître trois tendances que nous désignerons, selon leurs dominantes, de philosophico-pédagogique, de pédagogique⁷, de psycho-pédagogique.

FORMES ET FONCTIONNEMENTS INSTITUTIONNELS

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

7 Cette appellation n'est pas entièrement satisfaisante, puisque la pédagogie est présente également dans les deux autres tendances. Mais la particularité de cette deuxième tendance réside précisément dans le fait que la pédagogie constitue pour ainsi dire la seule référence au champ, contrairement aux deux autres, et qu'elle est essentiellement définie par ses finalités praxéologiques ou pragmatiques (que met mieux en valeur l'adjectif que le nom).

formations professionnelles correspondantes), autrement dit des formes et fonctionnements institutionnels dans leur ensemble.

La tendance *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 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. A Zurich, s'ajoute une autre structure spécialisée, le *Heilpädagogisches Institut*, qui fonctionne indépendamment des autres, en dehors de l'université⁸ et se caractérise lui aussi par une certaine transversalité et une forte intervention des instances politico-administratives et professionnelles.⁹ En marge des facultés, se créent ainsi des institutions, qui constituent pourrait-on dire les embryons d'un champ disciplinaire autonome.

S'agissant du rapport avec les champs pratiques, il ne semble pas que des structures durables puissent se construire. Pendant une brève période, correspondant d'ailleurs à celle de l'existence d'un institut de psychologie, une *Uebungsschule* existe à Zurich, mais celle-ci a toujours pour première fonction d'offrir un lieu de stage investi par l'Université pour la formation des enseignants primaires et secondaires inférieurs.

8 Le chapitre 10 décrit en détail cette structure.

9 Nous ne tenons pas compte ici de la structure extra-universitaire qu'est l'Institut de psychotechnique, chargé notamment de l'évaluation d'élèves à la sortie de l'école. Il constitue de fait une autre institution spécialisée (voir le chapitre 11). A Berne, les tentatives de Sganzini de créer une *Erziehungsberatung* ou de mettre sur pied une formation en psychotechnique, échouent.

Dans aucun des sites relevant de cette configuration ne se mettent sur pied des écoles d'application sur le modèle de celles de Iéna, pourtant partout invoqué comme référence.

La tendance *pédagogique* qui caractérise les sites romands (Lausanne, Fribourg, qui de ce point de vue s'inscrit dans une logique similaire aux sites romands, jusque vers 1935, et Genève, dans une toute première phase) suscite l'émergence d'institutions qui d'emblée ont une prétention à l'autonomie. Tout au long de la période, elles 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 francophones et germanophones, 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.

Malgré l'existence de ces institutions et la référence, ici aussi à Iéna, il ne semblerait pas que se créent des liens institutionnels avec les terrains éducatifs, sinon comme lieux de stage. A l'exception du *Heilpädagogisches Institut* de Fribourg qui, de par sa configuration associative catholique, est conçu en référence à son homologue pratique de Lucerne et forme ses étudiants dans les stations d'observation en lien avec les praticiens tant médecins que pédagogues curatifs.

Tout en étant donc caractérisés par une institution à la fois autonome et intégrative, les sites de cette tendance promeuvent une conception du champ disciplinaire fortement orientée vers la formation professionnelle et vers les terrains éducatifs, restreignant d'autant son déploiement comme discipline scientifique. Ils laissent cependant aussi la voie ouverte à des approches plus empiriques des réalités éducatives, comme le montre la part relativement importante que prend la psychologie dans la pédagogie curative à la fin de la période qui nous intéresse; comme le montre aussi l'exemple genevois.

La tendance *psycho-pédagogique*¹⁰ se développe selon une logique qui radicalise celles que nous venons d'observer dans la mesure où la pédagogie/science(s) de l'éducation – ces trois dénominations sont alors employées – 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, certes, pourrait s'y apparenter à la fin de la période) relève de cette configuration, nous en énonçons les traits significatifs:

- création d'une institution libre, se situant même initialement en dehors des structures académiques classiques pour faciliter les synergies entre disciplines et l'intervention éducative;
- une 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;
- une 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.

10 On pourrait donc aussi dire «empirico-pédagogique»; le paradigme psychologique a cependant une telle prépondérance, et ce, pour toutes les approches empiriques, y compris la pédagogie expérimentale, que nous préférons l'appellation «psycho-pédagogique».

PREMIERS ÉLÉMENTS DE CONCLUSION:

DÉFINITION ET MISE EN PERSPECTIVE DE TROIS CONFIGURATIONS

Les premières distinctions repérées dans les affiliations disciplinaires et la structure des postes se retrouvent donc au niveau du fonctionnement institutionnel, générant un rapport chaque fois spécifique aux champs pratiques et professionnels et, dans la mesure où formes institutionnelles et formes cognitives sont étroitement liées, des orientations spécifiques du champ disciplinaire. On peut en induire, en schématisant, trois configurations¹¹ contrastées qui résument les tendances dominantes des groupes analysés. Les configurations ainsi dessinées sont également repérables en d'autres contrées.

La configuration *philosophico-pédagogique* voit se constituer, parallèlement à l'existence d'une pédagogie universitaire dans le giron des chaires ordinaires de philosophie, une ou plusieurs institutions spécialisées au statut académique hybride (à l'intérieur mais en marge de l'Université), transversales, dépendant de la sphère politico-administrative. Cette logique institutionnelle répond aux besoins sectoriels sans toucher fondamentalement à la substance d'une université fortement hiérarchisée autour des chaires. Elle permet en outre à des individus de se profiler par leur mérite personnel – professeurs *ad personam* – et de s'imposer localement comme figures de référence. La configuration philosophico-pédagogique correspond à l'évolution allemande avec le développement de la *geisteswissenschaftliche Pädagogik* et une approche très académique de la chaire comme incarnation d'une discipline; la pédagogie ne se constitue pas vraiment comme domaine académique autonome, tout en se déployant plutôt en marge dans des institutions dispersées.

La configuration *pédagogique* génère une science de l'éducation qui jouit d'une certaine indépendance académique – dont l'ordinariat –, qu'elle paie cependant par d'autres dépendances, liées aux demandes sociales et politico-administratives. Les institutions qui lui sont propres sont tendanciellement généralistes, intégratives, pluridisciplinaires, mais ne semblent en général pas atteindre une stabilité suffisante pour permettre à ses représentants de s'instaurer comme interlocuteurs légitimes

11 Rappelons que 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.

ni au niveau académique ni au niveau des terrains pratiques. Les principes intégrateurs des institutions ne sont peut-être pas assez puissants pour créer un potentiel d'action suffisamment fort. Les institutions sont sans cesse menacées, dépendant dans une large mesure de facteurs conjoncturels, liés notamment aux personnes engagées, ce qui affecte leur évolution, voire la possibilité même de leur existence. Cette configuration rappelle, par certains côtés, le développement français – interrompu dans sa forme originale à partir de 1920 environ – procédant par une implantation volontariste de chaires pour répondre à des besoins étatiques et administratifs; la structure universitaire – nous y reviendrons – permet un tel développement. Le caractère décentralisé et la grande proximité entre université et cité laissent pourtant penser qu'il s'agit d'une configuration pour l'essentiel originale.

La configuration *psycho-pédagogique* finalement réunit des acteurs divers, universitaires et praticiens, dans une structure indépendante, dynamique, plurifonctionnelle, militante et scientifique à la fois. Il semblerait bien que l'orientation vers les enseignants primaires et vers une pluralité de champs pratiques en quête d'une discipline de référence garantisse une assise sociale large et permette aussi de créer une sorte de masse critique minimale qui rend certains développements presque irréversibles, conférant progressivement une stabilité aux institutions de cette configuration. Celle-ci trouve sa légitimité scientifique essentiellement dans l'approche empirique, psychologique avant tout. La configuration psycho-pédagogique ressemble aux évolutions nord-américaines telles qu'elles sont préfigurées surtout par *Teachers College*¹², mais également par le département d'éducation de Chicago sous Judd et, dans une moindre mesure, le département à Clark University. Tous ces sites se caractérisent par une prégnance de la psychologie de l'éducation, un projet de transformation de l'école et une diversification des lieux d'intervention éducative (structures scolaires, tous degrés confondus, parascolaires et spécialisées).

12 «Si j'avais dû pousser jusqu'aux Etats-Unis, j'eusse trouvé peut-être dans le *Teachers College*, rattaché à l'Université Columbia, quelque chose d'assez semblable à ce que notre Institut ambitionnait de devenir un jour, mais nos projets ne durent rien en fait à l'exemple de l'Amérique» (Bovet, 1917, p. 2).

Ces configurations ont une valeur heuristique, fonctionnant comme typologie qui n'épuise pas les caractéristiques tout en nuance de chacun des sites. Si nous y avons repéré des tendances, aucun des sites ne correspond en effet parfaitement et durablement à une, et une seule, configuration. La configuration philosophico-pédagogique domine cependant nettement dans les sites alémaniques, même si à Bâle elle disparaît après «l'extra-universitarisation» de la formation des enseignants; et même si à Zurich la constance, la grandeur et la variété des institutions ainsi que l'importance des professeurs *ad personam* font apparaître une sous-dominante s'apparentant à la configuration pédagogique qui sera le lieu à partir duquel se développera une science de l'éducation plus autonome. Les sites romands sont à dominante pédagogique. Assez rapidement, Genève prend la forme d'une configuration psycho-pédagogique dont elle représente, internationalement, un prototype; mais Fribourg également, à la fin de la période, exhibe des caractéristiques de cette autre configuration.

Cette première analyse essentiellement descriptive des configurations appelle une mise en perspective pour saisir certains des facteurs explicatifs qui permettraient de comprendre les évolutions contrastées et mouvantes que nous venons de constater.

LES CONFIGURATIONS COMME RÉSULTAT DE FAISCEAUX DE CONDITIONS

Pour cerner les facteurs internes et contextuels à l'origine des configurations, nous mettons d'abord en évidence ceux qui sont communs à tous les sites et conditionnent l'émergence du champ. Nous nous proposons, dans un second temps, de porter l'attention sur les facteurs de différenciation susceptibles d'expliquer les contrastes entre les configurations. Plusieurs facteurs de différenciation, certes imbriqués, peuvent être distingués: les traditions académiques liées à des aires culturelles distinctes (germanophone et francophone), différenciant, selon nous, les configurations philosophico-pédagogique et pédagogique (dans laquelle est d'abord compris Genève); à l'intérieur de la seconde, divers facteurs, notamment conjoncturels et locaux, permettent l'éclosion d'une troisième, à savoir la configuration psycho-pédagogique.

LES RAISONS D'ÉMERGENCE D'UN NOUVEAU CHAMP DISCIPLINAIRE

Nombre de travaux d'histoire et sociologie des sciences de l'éducation ont déjà mis en lumière les principaux facteurs permettant de comprendre les ressorts de l'émergence au tournant des 19^e et 20^e siècles de cours, postes, chaires, instituts relevant du champ disciplinaire un peu partout dans le monde occidental.¹³ Nous en distinguons ici schématiquement trois, fortement reliés, qui permettent de comprendre l'évolution suisse, sans lui être spécifiques: l'expansion des systèmes éducatifs générant une poussée qualificative des professionnels de l'éducation; les transformations du système scientifique et du monde académique favorisant l'émergence de nouvelles approches et disciplines; la progressive institutionnalisation et généralisation dans une dynamique internationale du projet d'une science de l'éducation ou pédagogie scientifique.

On assiste tout au long du 19^e siècle à la généralisation de la scolarisation, au développement des systèmes de formation, à l'institutionnalisation de la formation pédagogique du corps enseignant, garantis par l'édification d'une instruction publique organiquement et juridiquement liée à la puissance publique. Progressivement, ces systèmes de formation se complexifient et se différencient pour répondre à des demandes diversifiées et croissantes de qualification émanant tant des publics scolaires que du corps social dans son ensemble; les praticiens se constituent en corps professionnels pour s'ériger en interlocuteurs légitimes dans la définition de leurs fonctions, statuts, formations; l'éducation prend une place de plus en plus importante dans l'activité de l'Etat et de l'administration, qui rivalisent de zèle pour améliorer le «rendement scolaire» à l'aune duquel s'évaluent désormais la modernité et le progrès d'un Etat. L'expansion du système éducatif lui-même crée la nécessité de son propre questionnement et s'accompagne au tournant du siècle d'une demande renforcée de théorisation et de qualification pédagogiques, générant le besoin d'organes et d'institutions – académiques ou non – spécifiquement mandatés pour contribuer à cette réflexion. Une communauté d'intérêts relie de ce point de vue praticiens et administrateurs scolaires. Les enseignants tous degrés confondus recherchent une meilleure formation, susceptible d'améliorer leur statut, compétence

13 Nous pensons ici plus particulièrement aux recueils de contributions internationales dédiées à cette question: Drewek & Luth, 1998; Horn, Németh, Pukánsky & Tenorth, 2001; Hofstetter & Schneuwly, 2002a.

et reconnaissance; la logique même de cette professionnalisation se différencie certes entre les enseignants du primaire, du secondaire et du postobligatoire.¹⁴ Les instances administratives pour leurs parts entendent disposer d'un corps enseignant qualifié selon des normes et principes conformes aux visées politiques, culturelles, voire confessionnelles (en particulier à Fribourg).

Ces demandes croissantes de qualifications interpellent directement les institutions académiques, elles aussi en pleine redéfinition et dans un processus de croissance importante. Le réseau des hautes écoles, en effet, fait l'objet d'une profonde restructuration durant les dernières décennies du 19^e siècle, favorisant, en référence au modèle humboldtien, la professionnalisation de la recherche scientifique, de nouvelles spécialisations et délimitations disciplinaires, tandis que parallèlement se renforce la vocation sociale sinon professionnalisante de certaines d'entre elles. La reconnaissance d'une université ou d'une faculté étant dépendante de la fréquentation estudiantine, les universitaires se montrent sensibles aux demandes professionnalisantes, tout du moins pour certaines professions, bien reconnues (juristes, médecins, pasteurs, savants); la perspective d'une formation académique des enseignants, elle, suscite davantage d'ambivalence au sein du corps académique, notamment pour ce qui concerne la formation pédagogique/professionnelle, la formation disciplinaire des secondaires faisant l'objet, elle, d'un large consensus.

C'est dans ce contexte de restructuration du monde académique que se profilent, non sans contradictions, de nouvelles disciplines ayant pour objet l'homme et le social¹⁵ et prônant la nécessité et la possibilité d'approches empiriques pour appréhender les phénomènes sociaux – défiant ainsi la dominance séculaire de la philosophie. Comme en témoigne l'exemple significatif de la psychologie, ces disciplines émergentes en quête de légitimité aussi bien scientifique que sociale s'enrichissent cou-

14 Nous utilisons ces termes descriptifs qui changent au cours du temps et dans les différents lieux – indices significatifs en tant que tels des évolutions historiques et culturelles –, mais qui suffisent ici pour désigner le phénomène visé.

15 Pour une vue d'ensemble, voir Smith, 1997; Porter & Ross, 2003; pour des analyses plus spécialisées, voir Blanckaert, Blondiaux, Loty, Renneville & Richard, 1999; Heilbronn, Magnusson & Wittrock, 2001; pour la Suisse, voir Le Dinh, 1998 et Gottraux, Schorderet & Voutat, 2000.

ramment des connaissances et méthodes éprouvées par d'autres sciences déjà mieux établies, tout en s'efforçant de conquérir leur propre autonomie, en explorant de nouveaux terrains d'applications et d'expérimentation. L'éducation fait alors partie des objets d'investissement privilégiés, considérée à la fois comme l'un des enjeux sociaux les plus cruciaux de l'époque, l'un des instruments les plus efficaces d'une «régénération» sociale et un terrain d'expérimentation particulièrement riche.

Ainsi, se concrétise l'idée, esquissée déjà antérieurement, dans la mouvance notamment des Lumières, d'une «pédagogie scientifique» ou «science de l'éducation» (Tenorth, 2003). Les formes en sont multiples, les auteurs nombreux (mentionnons à titre d'exemple quelques précurseurs comme Trapp, puis Kant et Herbart en Allemagne; Jullien de Paris en France; plus tard Payne aux Etats-Unis; ou Bain – l'un des plus cités – en Grande-Bretagne). Cette idée multiforme de la possibilité et nécessité d'une science de l'éducation se concrétise institutionnellement de manière particulièrement tangible en Allemagne avec l'installation à l'université d'un dispositif de formation des enseignants (cours, séminaire, école expérimentale) qui confère une place prépondérante à la pédagogie comme science de référence de la profession.

Si ce modèle constitue une source d'inspiration importante, il n'est de loin pas unique: un peu partout en Europe et aux Etats-Unis, se multiplient des cours et chaires relevant de la pédagogie, suscitant une sorte de dynamique internationale, se déployant grâce à des réseaux de communication de plus en plus denses, dont font partie les foires mondiales à commencer par celle de Philadelphie en 1876¹⁶, les innombrables associations éducatives et supports éditoriaux. Le phénomène que nous avons observé en Suisse s'intègre dans ce mouvement international, auquel il est souvent référé pour justifier la création de cours, de chaires, de réseaux; avec un succès non négligeable, à en croire la carte européenne qui montre une densité particulièrement élevée de chaires tout ou partie dédiées à la pédagogie/science(s) de l'éducation en Suisse dès le tournant des 19^e et 20^e siècles.

Cette conjonction de facteurs permet l'émergence puis le développement du champ disciplinaire, sous forme de chaires, diplômes, instituts de pédagogie/science(s) de l'éducation, sur lesquels se concentrent

16 Cette date est notamment prise comme référence par Cremin, 1961.

d'importantes attentes, certes contradictoires, ainsi que le seront, nous le verrons, les réponses elles-mêmes.

Comment cette pression généralisée en faveur d'une pédagogie académique se traduit-elle en fonction des différentes traditions académiques? Dans quelle mesure les différentes configurations repérées résultent-elles de l'effet d'aires culturelles contrastées?

CULTURES ACADÉMIQUES CONTRASTÉES

Sur la base de la littérature décrivant les traditions académiques d'un point de vue comparatif (Charle, 1994a et b; Harwood, 2004; Ringer, 1969 et 1991) et dans une perspective plus ciblée se centrant sur un aspect significatif pour nous (Schultheiss, 2000), il nous paraît possible de définir quelques caractéristiques distinguant les deux systèmes suisses, germanophones (Bâle, Berne, Zurich) et francophones (Genève, Lausanne; à la frontière géographique, Fribourg s'inscrit, du point de vue de notre problématique, nous l'avons vu, dans une logique analogue aux sites romands). Précisons préalablement que si le système suisse alémanique se développe en grande proximité et affinité avec le système germanique, nous sommes plus démunis pour ce qui concerne la tradition académique francophone (bien documentée, mais en général focalisée sur Paris), la Romandie se modelant moins directement sur le système centralisé français. Les monographies spécialisées sont ici particulièrement précieuses¹⁷ pour cerner le monde académique dans lequel s'inscrit notre analyse du champ disciplinaire, objet de notre investigation.

Comme le montre Schultheiss (2000), on peut comprendre une partie du fonctionnement de l'université allemande à partir du couple interdépendant du *Ordinarius* et du *Privatdozent*, le «prolétaire» (Durkheim) du système universitaire. Le système allemand, dont la capacité de produire une excellence académique est alors incontestable et incontesté, est construit autour d'une claire coupure avec les autres systèmes sociaux, notamment l'enseignement secondaire, et moyennant un bassin de recrutement limité, fonctionnant cependant à l'échelle de toutes les universités germanophones. L'institution qui garantit cette coupure

17 Voir notamment, pour Bâle: Bonjour, 1960; Thommen, 1914; pour Berne: Feller, 1935; *Hochschulgeschichte*, 1984; pour Fribourg: *Histoire de l'Université de Fribourg*, 1991; pour Lausanne: Delessert, 1991; pour Genève: Marcacci, 1987; pour Zurich: Gagliardi, Nabholz & Strohl, 1938; Meyer von Kronau, 1914.

est l'habilitation, condition d'accès au privat-docent et à la *venia legendi*. L'université est le règne sans partage des professeurs ordinaires et la sélection y est des plus sévère, les places de prestige n'étant obtenues qu'à l'issue d'une lutte acharnée. Si les exigences sont très élevées, les critères de compétences sont néanmoins assez larges, dans la mesure où les chaires se définissent moins en fonction de spécialisations distinctes que de différenciations internes au sein des champs disciplinaires classiques, d'autant que les professeurs se cooptent à l'intérieur d'une faculté à travers des commissions de nomination. L'érudition et une large culture générale en constituent des traits caractéristiques, tout comme un certain conservatisme. Du point de vue des contenus, le système des *privat-docents* constitue la principale source d'innovation, mais dans l'espace restreint et très sélectif des disciplines constituées.

C'est donc dans des limites disciplinaires clairement établies que se définit un marché incluant toutes les universités germanophones et que se règlent l'accession à un poste, puis la négociation pour un statut plus prestigieux et des ressources plus étendues. Le passage par une université suisse fonctionne moins comme fin en soi que comme tremplin; et dans ce marché, ne serait-ce qu'en raison d'une supériorité numérique, les Allemands jouent un rôle prééminent. L'université allemande promeut un idéal d'une science pure, désintéressée, à distance des besoins utilitaires ou pragmatiques, dans un monde qui lui est propre. La clôture d'avec le monde social, le haut idéal de formation (*Bildung*), le corporatisme efficace, autant de traits qui font de la chaire universitaire un poste des plus prestigieux, aussi bien dans le monde académique qu'en dehors.

Les universités romandes ne fonctionnent pas selon un modèle de référence aussi clairement établi, nous l'avons évoqué. Fondées certes elles aussi en référence au modèle germanophone durant le dernier tiers du 19^e siècle (tout du moins pour ce qui concerne le lien entre recherche et enseignement), elles se développent dans un espace plus réduit, local et régional, moins soumis à des contraintes concurrentielles d'excellence.¹⁸ Institutionnellement, le système ne fonctionne donc pas selon une logique de marché, présupposant une coupure stricte d'avec le

18 Il n'est pas exclu qu'on trouve certaines caractéristiques d'universités provinciales françaises, mais avec l'immense différence de l'absence d'un centre; Paris n'attire guère les Suisses romands, même si la capitale fonctionne évidemment comme référence intellectuelle majeure.

monde social, ne serait-ce que par le fait que la séparation entre le secondaire et supérieur y est moins nette. L'habilitation existe, mais ne conditionne pas l'accès aux postes professoraux; aucun des acteurs, y compris les plus prestigieux comme Piaget*, Claparède*, Bovet*, Milliod*, Dévaud*, n'ont cherché à l'obtenir. Le doctorat constitue la seule exigence formelle, dont l'absence n'empêche d'ailleurs pas une carrière académique. Les nominations professorales résultent d'un ensemble de considérants, notamment la notoriété scientifique et sociale, les publications, le réseau d'influence. Nous nous trouvons donc face à un système moins formalisé, où la corporation ne définit pas à elle seule la relève. Le système universitaire, particulièrement en sciences sociales, est en connexion assez étroite avec l'environnement social et demeure perméable aux autres systèmes sociaux. Le recrutement se réalise pour l'essentiel dans un bassin local et régional, renforçant d'autant l'implication de l'université et de ses membres dans le tissu social. Si la corporation est moins unie dans la défense de ses intérêts et la sélection moins sévère, le statut de professeur est aussi socialement moins reconnu et sa puissance d'action moins étendue. Les frontières disciplinaires semblent plus ténues, les mécanismes de régulation plus souples, notamment en fonction de besoins régionaux et locaux, d'autant que le système est socialement plus perméable.¹⁹

Des forces semblables agissant vers l'établissement d'une discipline de référence pour les professions enseignantes et éducatives dans deux environnements académiques aussi dissemblables ne peuvent produire les mêmes effets. Nous défendons la thèse que le principal facteur explicatif des deux configurations philosophico-pédagogique et pédagogique réside dans cette différence.²⁰

19 Seules des études plus approfondies pourraient nous renseigner à ce propos. Nous devons ici nous contenter de conjectures.

20 Evidemment, la différence de culture académique est elle-même déjà le résultat d'une différence culturelle. Mais il nous paraît intéressant d'insister ici, à la suite de Schriewer (1999), sur l'analogie des dynamiques et facteurs configurant les systèmes d'éducation au niveau mondial, et les formes particulières que leur concrétisation revêt au niveau disciplinaire et au niveau régional.

LES RAISONS D'ÊTRE DES CONFIGURATIONS PHILOSOPHICO-PÉDAGOGIQUE ET PÉDAGOGIQUE

L'instauration d'une pédagogie sous l'emprise de la philosophie – qui caractérise plus particulièrement les sites alémaniques²¹ – découle d'un ensemble de facteurs imbriqués: le mécanisme de différenciation interne des disciplines par élargissement des domaines; une défense explicite et militante des disciplines bien établies; la nécessité d'une reconnaissance académique de haut niveau, impliquant au nouvel entrant de devoir faire la preuve de cette reconnaissance; la difficulté de concevoir la pédagogie comme science théorique autonome. Cette évolution a des corollaires directs. Tout d'abord, la pédagogie est considérée comme une discipline théorique et normative et se voit intégrée et développée au sein d'une discipline établie, la philosophie, dont elle dépend. Ceci permet par ailleurs de renforcer le statut de la philosophie, voire de l'élargir²², un renforcement bienvenu pour la philosophie, fragilisée par la séparation des sciences de la nature, par la tendance à la professionnalisation même de la Faculté des lettres et par le processus de spécialisation en son sein. La formation pratique, elle, est développée par un autre biais, à l'université certes, sous la direction théorique du philosophe pédagogue bien sûr, mais dans des structures transversales dans lesquelles interviennent des acteurs subalternes, privat-docents – ce statut s'adapte parfaitement à cette fonction – ou sans légitimité universitaire d'enseignement. Ces structures sont alors proches de l'administration

21 Neuchâtel semble faire partie de cette configuration. On pourrait se demander si le fait que la pédagogie disparaît dans ce site n'est pas précisément dû à ce développement a-typique dans le contexte romand. Une étude plus approfondie nous permettra de mieux comprendre les raisons de la disparition qu'on peut aussi, par certains de ses traits, rapprocher de l'évolution bâloise. Quant à la *Handelshochschule St-Gallen* et à la *Eidgenössische Technische Hochschule* de Zurich, elles se situent les deux dans cette même configuration. Toutes deux répondent en effet à des besoins de formation professionnelle d'enseignants dans le domaine des sciences commerciales ou naturelles à travers une offre de cours orientés par le paradigme philosophico-pédagogique (voir à ce propos le chapitre 7).

22 Dans le cadre du développement de l'université qui, en Lettres, se réalise notamment par l'augmentation du nombre de candidats à l'enseignement secondaire.

responsable du système éducatif. Elles constituent une forme hybride de développement académique résultant de la nécessité d'une formation universitaire et de la distance de l'ordinariat avec le champ pratique; elles résultent également de la faible ingérence de l'administration dans le système académique, dont l'autonomie du point de vue de sa logique statutaire et d'excellence académique est ainsi préservée; de là, la tendance à créer des structures parallèles et à recourir à des postes moins strictement contrôlés par la hiérarchie académique (privat-docents, postes professoraux *ad personam*, chargés d'enseignement). Dernier facteur, et non des moindres: la distance entre (sous-)discipline et profession, déjà accentuée par une intervention certes prestigieuse, mais néanmoins distancée dans la formation des enseignants, est encore augmentée du fait de la séparation entre bassin de recrutement du secondaire et du supérieur, les deux mondes se considérant comme à part, dans un rapport hiérarchique clairement défini.²³ Prestige et tour d'ivoire se conditionnent mutuellement.

En Suisse romande, les mécanismes de développement du champ disciplinaire sont fort différents aboutissant à une toute autre configuration. Ils permettent la création de chaires autonomes, voire la facilitent ou l'exigent. La plus grande proximité entre université et cité permet une intervention directe et immédiate au cœur même de l'institution universitaire des autorités administratives, celles-ci étant couramment à l'origine des créations de chaires de pédagogie/science(s) de l'éducation, en collaboration mais parfois aussi en confrontation avec les instances académiques. Cette ingérence, pourrait-on dire, est facilitée par le fait que les procédures de qualification et de nomination sont peu institutionnalisées ou n'excluent tout du moins pas une certaine souplesse. Le bassin de recrutement est moins étendu – essentiellement la Suisse romande –, les exigences de qualifications moins strictes. La création d'une chaire n'ayant pas du tout la même signification dans le monde académique romand, l'argumentation à son propos peut être pragmatique et faire référence à des besoins sociaux et à des tendances internationales; un candidat sans doctorat peut ainsi être retenu, sa surface sociale, ses compétences pédagogiques ou administratives pouvant constituer des critères décisifs. Des chaires entièrement dédiées à une nouvelle discipline, à l'exemple de la pédagogie, peuvent ainsi plus aisé-

²³ Ce qui augmente d'ailleurs encore le prestige de l'enseignement philosophico-pédagogique auquel participe en quelque sorte la profession qui y est formée.

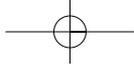
ment être créées. La facilité avec laquelle peut ainsi être institué un nouveau champ disciplinaire constitue aussi son point faible: son statut demeure fragile et son autonomie pourrait relever d'une simple formalité institutionnelle. Le statut du titulaire de la chaire s'en trouve fondamentalement marqué: mandaté avant tout par l'administration, il assume des dimensions à la fois théoriques et pratiques de formation; il couple couramment des charges extra-universitaires, pédagogiques et/ou administratives, impensables dans une *Ordinarienuniversität*: direction d'école normale, gestion du système scolaire.²⁴ A la fois fragile et autonome, cette définition de la chaire facilite parallèlement l'émergence d'institutions universitaires sous forme de section ou d'instituts prenant en charge formation académique et professionnelle; les institutions ne sont pas spécialisées, sinon par différenciation interne.

On pourrait résumer les tendances générales sous forme d'un chassé-croisé saisissant: là où la pédagogie est assurée au niveau professoral par la différenciation interne de la philosophie, la dimension pratique résulte de différenciations externes au sein d'institutions spécialisées. Inversement, là où la pédagogie est assurée par des postes professoraux indépendants et découlant d'une différenciation externe, la formation pratique est assurée par différenciation interne des institutions.

LES RAISONS D'ÊTRE DE LA CONFIGURATION PSYCHO-PÉDAGOGIQUE

Genève, unique exemplaire de la configuration psycho-pédagogique, se situe à l'origine plutôt dans la configuration pédagogique. Comme le montre la monographie s'y rapportant (chapitre 4), la bifurcation vers une autre configuration débute à partir de 1912 et se consolide en 1918-1920. C'est donc au tournant du siècle et durant les deux premières décennies du 20^e que se créent les conditions de cette bifurcation. Sans discuter en détail l'ensemble des facteurs entrant en considération pour expliquer ce que l'on peut appeler la «particularité genevoise» – qui exige une étude monographique plus approfondie (Hofstetter, en préparation) – nous allons en exposer schématiquement les principaux éléments.

24 Cette configuration rappelle certaines constructions possibles en France où charges administratives et académiques peuvent se conjuguer (Charle, 1994a); tout comme d'ailleurs la largeur du bassin de recrutement, non limité à des candidats avec une carrière purement académique, voire la proximité de l'université avec la cité.

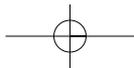
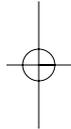
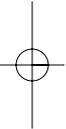


Le premier facteur, peut-être le plus important, est la place de la psychologie, unique en Suisse et même en Europe: la chaire est instaurée à la Faculté des sciences; un laboratoire est aussitôt créé; une revue prestigieuse est ensuite fondée; la psychologie se renforce et obtient même une deuxième chaire en 1908 déjà. Ce rôle privilégié de la psychologie s'inscrit dans une tradition scientifique particulière qui caractérise de longue date la cité calviniste (voir à ce propos Montandon, 1975; Sigrist, 2004), valorisée et puissamment renforcée par la réforme universitaire propulsée notamment par l'allemand Carl Vogt (Marcacci, 1987). La psychologie développée à Genève est à la fois directement inspirée de Wundt et de son approche expérimentale, et de James et de sa conception pragmatiste. Elle procède à une critique de l'associationnisme et s'ancre dans le fonctionnalisme. C'est cette psychologie, durablement instaurée en Science, fermement expérimentale et fonctionnaliste, qui sera capable d'investir puissamment le champ de l'éducation.

Le deuxième facteur n'est pas spécifique à Genève, mais il s'y manifeste avec une particulière force et longévité: il s'agit des pressions en faveur d'une réforme fondamentale du système éducatif, dès l'aube du 20^e siècle, émanant tant de l'administration scolaire que des enseignants, du moins telles qu'elles s'expriment à travers leurs associations. Administration aussi bien qu'enseignants, surtout primaires, cherchent un appui dans les approches empiriques alors émergentes, permettant la constitution d'un réseau d'acteurs aux compétences complémentaires.

Ces deux facteurs conjugués, dans un contexte international favorable, permettent une institutionnalisation d'approches empiriques de l'éducation, troisième facteur essentiel pour le développement de la configuration psycho-pédagogique: la création d'un institut privé, indépendant, réunissant tous les acteurs intéressés par l'étude de l'enfant et la réforme scolaire, à savoir l'Institut Jean-Jacques Rousseau ou Ecole des sciences de l'éducation. Inspirée de nombreux modèles internationaux, mais avant tout nord-américains, sa fondation permet d'articuler étroitement recherche empirique, formation aux professions éducatives et réformes scolaires et de donner ainsi très tôt une assise institutionnelle forte à cette nouvelle configuration.

Un dernier facteur a trait au mode d'organisation de la formation des enseignants à Genève. Pendant longtemps, Genève, pouvant compter sur une population relativement bien formée au niveau gymnasial, n'instaure pas d'institution de formation des enseignants primaires, mais les forme, à partir de la fin du 19^e siècle, par des stages et par des



cours normaux et spéciaux montés *ad hoc*, auxquels contribuent d'emblée des universitaires. La formation des enseignants secondaires incluant la pédagogie et débouchant sur un certificat s'instaure à partir du début du 20^e siècle seulement. On se trouve donc dans une situation relativement ouverte, surtout en ce qui concerne les enseignants primaires, qui, eux, aspirent à une formation de haut niveau et pour qui les approches empiriques constituent une référence prometteuse qu'ils soutiennent activement. Ne s'y trompant pas, les associations des enseignants comptent parmi les plus fervents soutiens de l'Institut Jean-Jacques Rousseau au moment de sa crise du début des années 1920.

Se développe ainsi, à partir de la configuration pédagogique, un autre modèle qui se stabilise durablement au moment où les institutions relevant du champ disciplinaire assument de plus en plus officiellement des fonctions de formation des enseignants primaires (qui entrent ainsi à l'université), d'expertise, d'intervention dans différents domaines du système scolaire, le tout réuni dans une seule institution basée toujours sur les principes de l'intrication entre recherche et pratique, moyennant une formation par l'expérience (y compris de la recherche). Un modèle «anglo-saxon» ou plutôt américain (Lagemann, 2000) dans trois sens du terme: basé sur une approche pragmatiste et fonctionnelle de l'éducation et de la recherche; semblable à des modèles institutionnels réunissant en un seul tout – la souplesse du système académique et de la formation des enseignants tant qu'elle est peu institutionnalisée le permet – toutes les dimensions de l'éducation, notamment aussi l'école primaire et les enseignants pour qui la discipline devient ainsi véritablement une référence; proche de l'administration scolaire qui lui donne un espace d'action et d'intervention assez substantiel.

Les différences entre les trois configurations ne sont pas dues à des facteurs du même ordre. Notre analyse interprétative montre qu'on peut schématiquement distinguer deux configurations qui ont leurs racines dans des cultures académiques européennes contrastées générant d'autres formes cognitives et institutionnelles. Il s'agit d'un conditionnement à une échelle relativement élevée d'aires culturelles, définies pour l'essentiel par la langue²⁵, donc à un niveau plutôt macrostructurel. Les

25 Pour des raisons évidentes, nous ne recourons pas au concept de nation qui à notre avis – d'un point de vue suisse si nous osons dire –, surestime le facteur national (voir à ce propos Späni, Hofstetter & Schneuwly, 2006), certes impor-

variations à l'intérieur de ces configurations en fonction des différents sites, et dont rendent compte les monographies, dépendent de facteurs locaux dont nous avons fait abstraction ici.

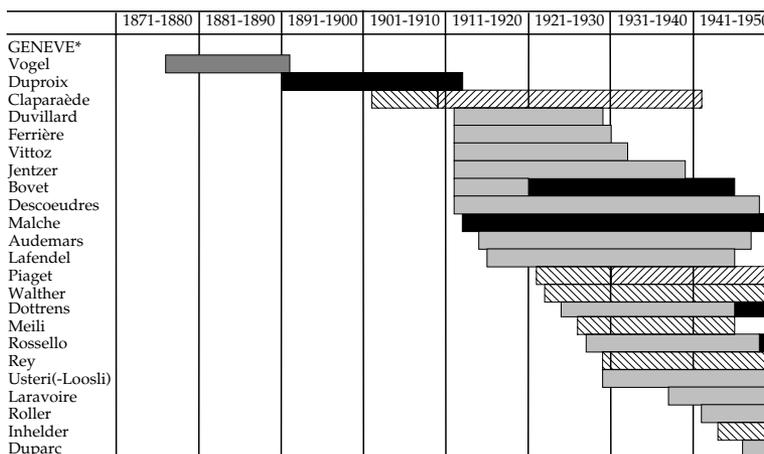
La configuration pédagogique, dans des conditions locales particulières, ainsi que le montre Genève, permet encore l'apparition d'une autre configuration qui n'a pas pu s'établir de manière durable ailleurs en Europe.²⁶ Ces conditions locales favorisant l'éclosion de cette troisième configuration sont précisément celles qui font de Genève une cité sur l'avant-scène internationale aux niveaux culturel (protestantisme, importance du pragmatisme), scientifique (insertion dans un espace discursif d'envergure internationale) et politique (institutions internationales). Mais également dans le domaine éducatif précisément, la configuration psycho-pédagogique, nous l'avons vu, est l'émanation d'un mouvement international, qui s'institutionnalise après la Première Guerre mondiale, celui de l'Éducation nouvelle, dont Genève devient l'un des points de mire; le local genevois devient un des lieux d'identification du mouvement international.²⁷

Reste maintenant à élargir l'enquête pour observer dans d'autres sites, au niveau international, l'existence de configurations contrastées et les facteurs de leur conditionnement. Nous faisons d'ores et déjà l'hypothèse que les trois configurations que nous avons observées se trouvent dans d'autres sites; et que pour la période étudiée, il n'existe pas de nombreuses autres configurations possibles. Parmi les nombreuses questions encore ouvertes, l'une nous intrigue particulièrement: la configuration philosophico-pédagogique permet-elle aussi un développement psycho-pédagogique?

tant, par rapport à d'autres facteurs culturels plus diffus et diversifiés; le facteur «nation» est d'autant moins prégnant en Allemagne que celle-ci fonctionne, notamment dans le domaine éducatif, selon des principes largement confédéraux; ceci ne signifie pas qu'il faut nier la dominance des pays de référence que sont l'Allemagne et la France.

26 Nous pensons qu'il s'agit d'une configuration dominante aux USA qui ont fortement contribué à son développement.

27 Nous décrivons ailleurs plus en détail cette évolution genevoise (Hofstetter & Schneuwly, en préparation).



* pour ne pas alourdir, nous ne mentionnons pas 16 autres chargés d'enseignement plus marginaux

Légende

Sciences de l'éducation

Professeur ou chargé de cours professoral dans un domaine de l'éducation

Professeur extraordinaire *ad personam* dans un domaine de l'éducation

Privat-docent dans un domaine de l'éducation

Chargé d'enseignement dans un domaine de l'éducation

Autre charge dans des institutions éducatives (quand c'est la seule fonction pédagogique)

Psychologie

Professeur de psychologie, avec une dimension appliquée à l'éducation

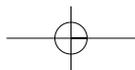
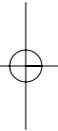
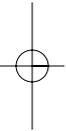
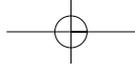
Privat-docent ou chargé de cours psychologie

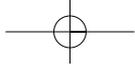
Philosophie

Professeur philosophie avec une dimension pédagogie

Privat-docent philosophie et pédagogie

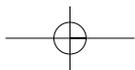
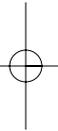
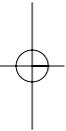


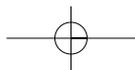
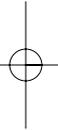
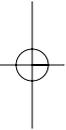
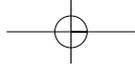


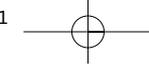


Partie II

Enjeux professionnels, communicationnels et cognitifs





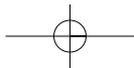
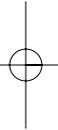
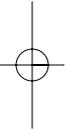


Chapitre 9

Sciences de l'éducation et inscriptions universitaires des formations à l'enseignement: conditionnements réciproques

Valérie Lussi et Lucien Criblez

Ce chapitre s'inscrit dans la lignée des travaux qui s'intéressent aux liens entre profession et discipline (Hofstetter & Schneuwly, 2002a; Tenorth 1994, 1999), ici abordés au travers de l'étude comparative de la double évolution des inscriptions universitaires des formations à l'enseignement d'une part et de la pédagogie/science(s) de l'éducation de l'autre. En Suisse, un large débat public s'instaure entre le dernier tiers du 19^e et le milieu du 20^e siècle autour de l'institutionnalisation de cursus de formation à l'enseignement, visant à assurer une formation théorique et professionnelle de qualité aux enseignants, qualité qui doit se répercuter sur l'ensemble du système éducatif. Les questions relatives à l'apport des sciences de l'éducation au sein des formations à l'enseignement, à l'insertion des formations à l'enseignement au sein des universités suisses font l'objet d'enjeux de pouvoir qui se nouent entre les acteurs politiques, universitaires et enseignants. Ces questions et enjeux sont particulièrement intéressants à étudier de manière comparative, la Confédération helvétique se prêtant d'autant mieux à cette analyse que les dimensions éducatives relèvent avant tout des cantons qui légifèrent différemment quant aux choix des formes institutionnelles et des niveaux de formation pour leur personnel enseignant. Ces choix sont influencés par l'existence ou non d'une université dans le canton, l'aire culturelle au sein de laquelle les cantons s'inscrivent et par les niveaux d'enseignement qui sont concernés.



Articulé en quatre parties, le chapitre propose d'abord une première contextualisation du développement des professions enseignantes en Suisse au 19^e siècle. Il retrace ensuite les institutionnalisations des formations initiales des enseignants secondaires supérieurs d'une part et celles des enseignants primaires d'autre part, deux types de formation distinctes aisément repérables tant dans les cantons universitaires romands qu'alémaniques.¹ Enfin, il conclut sur une discussion des tensions profession-discipline qui se dégagent par rapport aux formations aux différents niveaux d'enseignements et sur les interactions de celles-ci avec le champ disciplinaire des sciences de l'éducation.

DÉVELOPPEMENT DES PROFESSIONS ET FORMATIONS ENSEIGNANTES EN SUISSE

Parmi les éléments qui jouent un rôle important dans le développement de la profession enseignante au cours du 19^e siècle et dans les premières ébauches de formations primaires et secondaires, notons d'abord la construction de différentes identités liée à une hiérarchisation entre les différents niveaux d'enseignement.² De premières initiatives visant à

- 1 Vu la variété de dénominations des différents types d'enseignants, nous distinguons pour notre étude les enseignants primaires (*Primarlehrer*), les enseignants secondaires inférieurs (*Sekundarlehrer*) et les enseignants secondaires supérieurs (*Gymnasiallehrer*) et restituons, pour les sources, les termes utilisés par les acteurs. Nous n'abordons pas systématiquement l'enseignement secondaire inférieur car son évolution n'est pas similaire en Suisse: si les cantons alémaniques distinguent rapidement deux niveaux d'enseignement secondaire (*Sekundar-* ou *Bezirksschulen* équivalent à l'enseignement moyen ou secondaire inférieur et *Gymnasium* équivalent à l'enseignement secondaire supérieur: collège ou gymnase) ainsi que deux formations différentes pour chacun des niveaux, ce n'est pas le cas en Suisse romande où la formation à l'enseignement et les niveaux secondaires sont plus longtemps indifférenciés. Des recherches complémentaires seraient nécessaires pour mieux comprendre ces évolutions différentes. Notons tout de même la forte prééminence, en Suisse alémanique, du modèle allemand orienté vers une séparation entre l'école obligatoire et l'enseignement supérieur; au sein de celui-ci, la fonction d'enseignant secondaire supérieur est reconnue comme une profession titularisée.
- 2 Pour le contexte social, politique et économique de la Suisse à cette époque, nous référons aux différentes monographies ainsi qu'au chapitre 8.

centraliser la formation des enseignants au niveau fédéral voient le jour dans la deuxième moitié du 19^e siècle; suite à leur échec, des chaires de pédagogie sont créées au sein des facultés philosophiques en lien avec une demande de formation adressée aux différentes universités suisses.

CONSTRUCTION D'IDENTITÉS ENSEIGNANTES

Le développement progressif des professions enseignantes et de leurs identités (Criblez, 2005) résulte de l'expansion des systèmes éducatifs³ dès la fin du 19^e siècle, générant un réseau dense d'écoles publiques et d'enseignants y œuvrant. D'abord structuré de façon relativement homogène, ce nouveau domaine professionnel entame un processus de différenciation simultanément à la différenciation fonctionnelle croissante du système scolaire (Lundgreen, 2000; Titze, 1999): se développent ainsi différentes catégories d'enseignants qui se définissent l'une l'autre.

Avec l'évolution de la scolarisation, le besoin de personnel qualifié s'accroît: l'accès à la profession fait ainsi l'objet de conditions toujours davantage normalisées, institutionnalisées et définies par l'Etat, mais par rapport auxquelles le seul contrôle de l'Etat ne peut plus suffire. Il s'agit en effet de faire coïncider la formation des enseignants avec les contenus (programmes d'études) et en particulier avec les disciplines scientifiques à dispenser au secondaire supérieur. Pour remplir cette mission, ce sont les hautes écoles, académies et universités qui apparaissent – suite à leur expansion et à leur réorganisation en facultés disciplinaires – comme les institutions les plus légitimées pour prodiguer cette formation, en particulier pour les disciplines scientifiques enseignées au sein des deux facultés philosophiques en Suisse alémanique et au sein des facultés de lettres et de sciences en Suisse romande (voir le chapitre 8). Si cette collaboration témoigne de l'investissement fort des

3 Relevons quelques caractéristiques centrales de ces systèmes éducatifs qui influencent la profession enseignante: ils sont largement financés, organisés et contrôlés par l'Etat (les cantons et les municipalités); la scolarité obligatoire se prolonge progressivement jusqu'à neuf années (entérinées en 1970 par le Concordat sur la coordination scolaire/*Konkordat über die Schulkoordination*), elle s'étend progressivement à toute la population enfantine dont l'observation relève désormais des compétences de l'Etat et l'enseignement s'exerce dans des classes à effectif toujours plus restreint (Hofstetter, Magnin, Criblez & Jenzer, 1999).

politiques publiques en faveur du développement de tout le système scolaire, elle engendre également une concurrence entre l'Université, l'Etat et les associations professionnelles autour de la reconnaissance des prérequis légitimes pour accéder à la profession enseignante. Pour garder un contrôle sur la formation de leurs fonctionnaires, un certain nombre de cantons vont alors faire le choix de conditionner l'entrée dans la profession à l'obtention d'un diplôme d'Etat.

Au niveau syndical, les enseignants commencent à s'organiser en fédérations cantonales et/ou nationales pour mieux représenter leurs intérêts vis-à-vis de l'Etat, des communes et du public. En 1849, une première association d'enseignants, la *Schweizerischer Lehrerverein* (SLV) est créée, rassemblant des enseignants de tous niveaux confondus (Boesch, 1935).⁴ En son sein, la section des maîtres de la Société suisse des professeurs de l'enseignement secondaire (SSPES) ou *Verein Schweizerischer Gymnasiallehrer* (VSG) prend peu à peu son autonomie (Vischer, 1960). Après avoir songé à rejoindre la SLV en 1862, les instituteurs romands optent pour la création d'une association spécifique en 1864, la Société des instituteurs romands qui devient la Société pédagogique romande (SPR) en 1889 (ralliant des délégués provenant des sections cantonales de Fribourg, Jura, Neuchâtel, Vaud, puis Genève dès 1867) (*L'Edicateur*, 1983, p. 6).⁵

En plus d'assemblées générales annuelles, ces associations assurent la publication régulière de revues: *Schweizerische Lehrerzeitung* (depuis 1856)⁶ et *Schweizerische Pädagogische Zeitschrift* (entre 1891 et 1929) pour la SLV – qui accueille également des articles émanant de la SSPES bien que celle-ci possède son propre organe de publication: *Jahreshefte* (1869-1908) puis *Jahrbuch des VSG* et dès 1946 *Gymnasium Helveticum* – et *L'Edicateur* pour

4 Pour défendre leurs intérêts spécifiques, les institutrices se fédèrent en 1893 au sein de l'Association suisse des institutrices / *Schweizerischer Lehrerinnenverein* (Bähler, 1991).

5 Les Fribourgeois se retirent de la SPR en réaction aux projets de centralisme et de laïcité en matière d'éducation que propose la révision de la Constitution fédérale dans les années 1870 et que soutient la SPR. Ils fondent en 1871 la *Société fribourgeoise d'éducation* ainsi que son organe de presse le *Bulletin pédagogique* qui combat ouvertement les positions de *L'Edicateur* (cf. chapitre 6 sur Fribourg).

6 Publié entre 1856 et 1862 sous l'intitulé *Pädagogische Monatsschrift für die Schweiz*.

la SPR (Hameline, 1983; Jornod, 1989; Périsset Bagnoud, Lussi & Hofstetter, 2005). S'il n'existe pas d'association romande des enseignants secondaires – l'organe faitier étant la SSPES qui compte 20% de Romands en son sein entre 1885 et 1960 – les différences linguistiques et organisationnelles avec les Alémaniques amènent certains Romands à regretter l'isolement et le manque de solidarité des enseignants secondaires de langue française.⁷ Pour y faire face, la Société vaudoise des maîtres secondaires (SVMS), fondée en 1870, devient très active en Suisse romande: elle publie entre 1928 et 1939 une revue commune avec la Société neuchâteloise des maîtres secondaires et propose plusieurs rapports d'envergure sur l'organisation de la formation secondaire (cf. le chapitre 5 sur Lausanne).

Pour la SSPES, «parmi les questions intéressant tous nos maîtres, celle du recrutement et de la préparation, scientifique et professionnelle, des maîtres de gymnase est peut-être la plus importante» (Meylan, 1960, p. 412). Vu l'importance de ces questions, la SSPES consacre dès 1878 plusieurs assemblées à traiter de ce problème, de même que la SLV (1868, 1880, 1894) et la SPR (1874). Les thématiques abordées comparent la formation générale au gymnase *versus* dans un institut pédagogique (*pädagogisches Seminar*), envisagent l'éventuelle universitarisation de la formation primaire, la reconnaissance cantonale des diplômes primaires ainsi que la centralisation de la formation (surtout pour les enseignants secondaires). Ces associations et leurs organes de publication fonctionnent pendant longtemps comme lieux privilégiés d'expression des avancées scientifiques dans le domaine éducatif: lorsqu'ils ne sont pas invités à s'exprimer en tant qu'experts lors des assemblées annuelles, la plupart des représentants (universitaires) du champ disciplinaire des sciences de l'éducation publient régulièrement dans les revues émanant des associations. Ainsi, le fait de se fédérer et d'entretenir une tribune sur des thématiques liées à la profession et à la formation permet aux enseignants de développer non seulement un sentiment d'appartenance identitaire, mais contribue également au processus de professionnalisation, améliorant progressivement leur statut professionnel (accession au statut de fonctionnaire avec sécurité d'emploi), leur salaire et leur reconnaissance sociale.

7 Par exemple, la séparation au sein de la SSPES des *Alt- et Neuphilologen* sur le modèle germanique n'a pas d'équivalence en Suisse romande (*Bulletin de l'enseignement secondaire*, 1(1928), 7-9).

INITIATIVES VISANT À CENTRALISER LA FORMATION À L'ENSEIGNEMENT AU NIVEAU FÉDÉRAL

Malgré sa logique fédérative en matière d'instruction publique, la Suisse voit néanmoins, dans la deuxième moitié du 19^e siècle, plusieurs tentatives visant à établir des structures fédérales. Le contexte dans lequel ces tentatives prennent place et la menace d'une restriction des libertés cantonales sont des facteurs déterminants qui vont empêcher ces projets de se réaliser pleinement, influencer le développement des systèmes éducatifs au sein des cantons (Criblez, 2006b) et contribuer à dessiner le paysage des instituts de formation à l'enseignement en Suisse.

Dans le cadre de l'établissement de l'Etat-nation suisse et du contexte bien particulier du *Kulturkampf* s'initie, dès les années 1860, un débat au niveau fédéral autour de l'édiction de règlements cantonaux *versus* fédéraux en matière scolaire et en particulier par rapport à la formation des enseignants (Criblez & Hofstetter, 1998; Criblez, 1999). Différents projets relatifs à la formation des enseignants voient le jour, d'autant qu'il n'existe alors en Suisse aucune institution de formation spécifique dévolue à l'enseignement secondaire: en 1861, lors de la quatrième assemblée de la SLV à Zurich une pétition est envoyée au Conseil fédéral visant la création d'un institut fédéral de niveau tertiaire comprenant une école de formation pour les enseignants secondaires inférieurs et supérieurs sur le modèle de l'Ecole polytechnique fédérale (créée en 1855) qui comprendrait, en plus des branches disciplinaires, des composantes pédagogiques: histoire de la pédagogie, psychologie, pédagogie générale, méthodologie théorique et pratique, théorie de l'école (*Schulkunde*) (Fries, 1861, p. 377; Antenen & Minnig, 1862, p. 92). Cette pétition n'aboutit pas, mais une nouvelle section destinée à la formation des seuls professeurs de mathématiques et de sciences naturelles voit le jour au sein de l'Ecole polytechnique fédérale en 1866.

Au niveau de la formation des enseignants primaires, une tentative de centralisation fédérale émerge également dans les années 1870, même si la plupart des cantons suisses ont déjà fondé, dans la première moitié du 19^e siècle, des institutions sur le modèle de l'Ecole normale/*Lehrerseminar*⁸ en lien avec des lieux de pratique (écoles). Dans le cadre de la révision de la Constitution fédérale en 1874, un projet vise à créer une Ecole normale fédérale forte de deux sièges – un principal en Suisse alle-

8 La première est créée en 1822 à Aarau.

mande, un autre à Neuchâtel pour la Suisse romande – et d'une succursale en Suisse italienne. Ambitionnant de constituer le pendant de l'Ecole polytechnique fédérale dans le domaine de l'instruction primaire, l'Ecole normale fédérale donnerait droit, après quatre ans d'études, à un diplôme d'instituteur valable dans toute la Suisse. Tout comme les précédents, ce projet est abandonné, mais au-delà d'un projet essentiellement centralisateur qui aurait fortifié l'union confédérale par une Ecole normale unique favorisant l'apprentissage des langues nationales, ce dernier comportait des composantes idéologiques et religieuses fortes. En effet, l'Ecole normale suisse aurait dû permettre «d'introduire dans toutes les écoles primaires de la Suisse l'enseignement pestalozzien» et de rendre l'école primaire si attrayante que «toutes les classes de la société soient intéressées à y envoyer leurs enfants» (Humbert, 1875, p. 21). En outre, une Ecole normale fédérale, tout comme le projet d'introduction d'un secrétariat fédéral en matière scolaire – projet soutenu par les radicaux alors au pouvoir –, avaient comme but premier de lutter contre les «efforts gigantesques que fait l'ultramontanisme, en France et en tant d'autres pays, pour s'emparer de la direction de l'enseignement public à tous ses degrés» (Humbert, 1875, p. 12). C'est dans la même dynamique de *Kulturkampf* que le projet de fonder un institut de formation pour les maîtres catholiques suisses de tous niveaux en lien avec une Université catholique se met sur pied à Fribourg (voir le chapitre 6 sur Fribourg). Culminant dans les années 1870, le débat autour de la création d'un secrétariat en matière scolaire qui soit centralisé au niveau fédéral s'achève en 1882 par l'échec du projet suite au référendum mené par les conservateurs des deux confessions (*Schulvogt-Volksabstimmung*) (Criblez, 1999).

Suite à l'échec des tentatives de centralisation, l'idée d'une institution de formation fédérale à l'enseignement primaire comme secondaire est abandonnée et l'on assiste à l'institution rapide, en Suisse alémanique, de structures cantonales différenciant la formation des enseignants primaires, secondaires inférieurs et supérieurs. Une nouvelle tentative émane de la SLV lors de l'assemblée de 1894 qui vote une résolution prévoyant d'établir une réglementation fédérale aboutissant sur un diplôme fédéral de maître secondaire, mais elle reste elle aussi sans suite. Si les initiatives fédérales n'aboutissent pas, elles confirment tout de même les hautes écoles, académies et universités comme lieux légitimes de formation disciplinaire des enseignants secondaires et engagent les Départements de l'instruction publique (DIP) à rédiger des

réglementations spécifiques en matière de certification des examens de diplômes préparant à l'enseignement secondaire. Ce mouvement entraîne la création d'une offre de formation dans les domaines de la pédagogie, de la psychologie, de la méthodologie et de la théorie scolaire, offre à laquelle les universités suisses vont répondre de différentes manières.

DEMANDES DE FORMATION EN LIEN AVEC LA CRÉATION DE CHAIRES DE PÉDAGOGIE

Comme on le voit à la lecture des monographies, les chaires de pédagogie créées au sein des universités et académies suisses à la fin du 19^e siècle sont toutes en lien avec une demande d'intervention dans le cadre de la formation des enseignants, primaires et/ou secondaires émanant des autorités politiques (à Neuchâtel en 1867, Berne en 1872, Fribourg en 1889, Lausanne et Zurich en 1890, Bâle en 1917); de plus, des chaires spécifiques sont créées pour la formation académique d'enseignants (comme celles de Stettbacher* et Zollinger* à Zurich). Alors que les enseignements universitaire et secondaire supérieur (gymnase) sont liés durant la première moitié du 19^e siècle – les professeurs enseignant généralement dans les deux institutions – cette proximité s'atténue dans la deuxième moitié du 19^e et disparaît au cours du 20^e siècle. La séparation institutionnelle et de personnel entre l'enseignement universitaire et supérieur secondaire témoigne d'une différenciation à l'œuvre au sein de l'enseignement secondaire. Elle constitue une condition indispensable pour élever le statut social des professeurs universitaires et pour légitimer l'université comme institution de formation pour les enseignants secondaires supérieurs. Pour améliorer la formation secondaire, les politiques publiques, avec ou sans soutien universitaire, proposent voire imposent (comme à Lausanne et Fribourg) la création de chaires de pédagogie et leurs titulaires. Ces chaires permettent de promouvoir de nouvelles offres d'enseignement préparant spécifiquement à la future profession enseignante. Impulsant et contraignant dans le même temps l'organisation universitaire, la création de nouveaux cursus d'études destinés à la formation d'enseignants amène plus d'étudiants en quête de débouchés professionnels tout en forçant les universités à composer avec les Départements de l'instruction publique et les règlements d'examen d'Etat que ces dernières instaurent pour l'entrée dans la profession enseignante.

FORMATIONS À L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE SUPÉRIEUR⁹

Suite à la fondation des écoles secondaires dans les années 1830, une réflexion autour d'instituts de formation spécifique pour ce niveau s'engage au plan cantonal. C'est en lien avec la mise en place de législations cantonales concernant l'accès à la profession (les premiers examens cantonaux sont mis en place à Zurich en 1834) que les premiers cursus de formation voient le jour.¹⁰ Dès les années 1860, la création progressive d'institutions de formation pour les enseignants secondaires supérieurs pose la question de leur intégration au sein des structures universitaires: bien que les enseignants secondaires aient déjà été formés à l'université avant l'institutionnalisation de cursus de formation spécifiques, ceux-ci n'impliquaient jusqu'alors pas de composantes pédagogiques ou didactiques.

Pour comparer les formations à l'enseignement secondaire mises en place au sein des différents sites universitaires suisses, nous nous sommes basés sur deux critères que nous voyons évoluer tout au long de la période étudiée: d'une part les relations qu'entretiennent l'Université et l'Etat par rapport aux conditions de certification pour l'accès à la profession enseignante secondaire; d'autre part la relation, au sein des formations, entre les composantes disciplinaires (savoirs à enseigner) et les composantes professionnelles (savoirs *pour* enseigner).

ENJEUX AUTOUR DE L'ACCÈS À LA PROFESSION: DEUX LOGIQUES

Dans les sites universitaires suisses, les deux instances que sont l'Etat et l'Université se partagent la légitimité à décerner les diplômes ouvrant les portes de la profession à l'enseignement secondaire supérieur. Ce partage s'effectue selon deux logiques qui s'avèrent distinguer les cantons germanophones et francophones. Dans la première, l'Etat institue des diplômes officiels conditionnant l'accès à la profession en fonction desquels les structures universitaires de formation s'organisent: c'est le cas des sites de Berne, Bâle et Zurich. Dans la deuxième logique, l'Université est en charge de la certification des études, l'Etat faisant ensuite

9 Pour ne pas alourdir le texte, nous nous permettons parfois d'utiliser le raccourci «enseignement secondaire», mais traitons bien ici de l'enseignement secondaire supérieur.

10 Zurich forme tout d'abord ses enseignants secondaires au *Lehrerseminar* de Küssnacht entre 1836 et 1848 (Ziegler, 1994, pp. 14ss).

le choix de ses fonctionnaires parmi les titulaires d'un titre universitaire, seule exigence pour accéder à la profession: c'est la procédure en vigueur dans les cantons de Genève, Fribourg, Neuchâtel et Vaud.

Dans la deuxième moitié du 19^e siècle, les cantons de Zurich (1861), Bâle (1873) et Berne (1883) mettent en place des règlements d'examens d'Etat (*Staatsdiplom*) normalisant l'entrée dans la profession. En réponse, les universités instituent des offres de formation professionnelle à l'enseignement, les cours disciplinaires facultaires conservant leur autonomie. Ces offres correspondent soit à la création spécifique de nouvelles chaires pour la formation des enseignants secondaires (comme celles d'Hunziker*, de Zollinger, Stettbacher à Zurich), soit à la réorientation de chaires existantes en vue de la formation des enseignants (c'est le cas à Bâle, à Berne et pour les chaires de philosophie à Zurich). Pour gérer l'intégration de ces nouveaux cursus de formation à l'enseignement secondaire, une commission transversale aux facultés est instituée sur la base des règlements d'examens de diplôme d'Etat à Berne et Zurich. Cette commission joue un rôle de médiateur institutionnel pour gérer les enjeux, en particulier ceux relatifs aux coûts et postes en lien avec la formation à l'enseignement, entre l'université et le Département de l'instruction publique (Criblez & Späni, 2002). Cette forme d'organisation n'entraîne pas de modifications au niveau facultaire: aucune organisation autonome n'est construite à l'intérieur de l'université, les facultés en constituant les seules subdivisions. A l'inverse, Bâle crée, en 1873, un Institut de pédagogie universitaire (*Pädagogisches Universitätsseminar*) autonome qui forme les enseignants de toutes les disciplines pour l'enseignement secondaire supérieur et inférieur.

Du point de vue du champ disciplinaire des sciences de l'éducation, si la pédagogie accroît partout sa présence universitaire, les formes «commission» et «institut» n'ont pas les mêmes répercussions sur la constitution du champ disciplinaire. Sous l'égide d'une commission, les enseignements sont éclatés et leur organisation est soumise à une visée avant tout professionnelle, alors qu'avec un institut, le fait même que les enseignements soient regroupés au sein d'une entité autonome donne à celle-ci une plus grande marge de manœuvre ainsi qu'une reconnaissance sur le plan universitaire, pour autant que l'institut y soit inscrit. Comme on le voit à Bâle, l'évolution de l'Institut pédagogique vers un statut extra-universitaire dès 1925 ne permet pas aux sciences de l'éducation d'être reconnues et provoque leur déclin au niveau académique.

Une autre dynamique anime les sites universitaires qui suivent la deuxième logique: dans les cantons de Vaud (1892) et de Fribourg (1893, 1898 et 1900), l'Etat reconnaît les cursus et diplômes décernés par les universités cantonales et n'y ajoute pas d'examens supplémentaires pour l'entrée dans la profession. A Neuchâtel, si des brevets généraux de maîtres secondaires, préexistants à la fondation de l'Académie, sont décernés par l'Etat depuis 1850, ils sont supprimés en faveur des licences universitaires en 1909. Enfin, le canton de Genève confie pendant longtemps à l'Université la charge de définir les contenus de formation en fonction des titres universitaires qu'elle décerne, se réservant le libre choix de l'engagement de son personnel secondaire par l'organisation de concours qui sélectionnent les candidats en fonction de leur titre. Ce n'est qu'en 1940 que la loi sur l'instruction publique exige officiellement un grade universitaire d'aptitudes pédagogiques pour la postulation dans l'enseignement secondaire. Au sein de ces cantons où les pouvoirs publics choisissent de ne pas exercer de contraintes sur la formation au travers d'un diplôme d'Etat, les DIP imposent en contrepartie la création de chaire autonome de pédagogie au sein des universités, dans les facultés des lettres. Ils dictent souvent même le choix du titulaire (c'est le cas à Fribourg en 1889 avec Horner*, à Lausanne en 1890 avec Guex*, à Genève en 1912 avec Malche* ainsi qu'avec certains de leurs successeurs)¹¹ afin d'assurer cette formation pédagogique en en confiant la responsabilité à des hommes possédant une expérience pratique ou administrative de l'enseignement. Par la suite, les DIP font pression sur les facultés de lettres et sciences pour qu'elles mettent en place, dans le cadre de cursus universitaires, des certificats à l'enseignement complétant les licences disciplinaires en intégrant les apports de la chaire de pédagogie (Lausanne 1908, Genève 1908, 1916 et 1933, Neuchâtel 1925, Fribourg 1932).

Ces deux logiques coïncident avec des aires culturelles distinctes de tradition germanophone et francophone, exemplifiant certaines des caractéristiques des configurations philosophico-pédagogique et pédagogique déjà esquissées dans le chapitre 8. De fait, elles vont clairement dans le sens de l'hypothèse d'une ingérence de l'Etat – au travers des DIP – qui est forte par rapport à la formation des enseignants secon-

11 L'administration politique tente également d'influencer la nomination des titulaires de chaires à Zurich et à Berne (voir les chapitres 1 et 2), même si l'autonomie universitaire prévaut dans ces cantons.

daires mais moindre par rapport à l'université dans les sites allemands. A l'inverse, dans les sites romands (Fribourg inclus), l'ingérence de l'Etat est moindre par rapport à la formation mais plus présente par rapport à l'université et aux chaires de pédagogie. On peut poser l'hypothèse que lorsque l'université et la chaire de philosophie – comprenant des aspects pédagogiques – sont reconnues scientifiquement, autonomes et distancées des instances étatiques, alors le contrôle de l'Etat sur l'entrée dans la profession est important. A l'inverse, dans les cantons où les universités sont davantage «sous tutelle» (Tissot, 1996, p. 9), où les chaires de pédagogie ainsi que leur titulaire sont imposés par les DIP, l'Etat n'éprouve pas le besoin d'ajouter un examen supplémentaire à l'entrée dans la profession, dans un premier temps tout du moins. En effet, la deuxième logique est sujette à évolution durant le 20^e siècle: on assiste à un développement progressif des chaires de pédagogie qui multiplient leurs offres d'enseignement (en y incluant des composantes pratiques) et renforcent leur assise sous forme d'Institut (Fribourg, 1907 et 1932; Genève, 1912) ou de sections pédagogiques (Lausanne, 1917), entraînant de nouveaux enjeux de pouvoir avec l'Etat. En témoigne à Lausanne en 1910 le conflit opposant l'Université au Département de l'instruction publique et des cultes (DIPC) qui exige, à défaut de pouvoir signer lui-même ce titre, que les facultés lui communiquent les noms des licenciés en sa possession afin de garder le contrôle sur ses futurs fonctionnaires. A Fribourg, c'est au moment où la formation gymnasiale complète est mise en place à l'Institut de pédagogie que le DIP substitue à la Faculté des lettres une commission sous son contrôle pour attribuer le certificat d'aptitude à l'enseignement secondaire (1937). A Neuchâtel, l'Université et le DIP tractent pendant vingt ans pour que l'Etat reconnaisse officiellement le certificat d'aptitude pédagogique décerné par l'Université comme prérequis conditionnant l'entrée dans la profession, cette reconnaissance n'entrant en vigueur qu'en 1945.

COMPOSANTES DISCIPLINAIRES ET PROFESSIONNELLES AU SEIN DE LA FORMATION

Si la condition d'une formation disciplinaire poussée a toujours fait consensus pour l'accès à l'enseignement secondaire, la formation professionnelle, elle, suscite le débat dès ses premières tentatives d'institutionnalisation et constitue régulièrement un enjeu de pouvoir entre les instances étatiques et universitaires. Bien que l'érection d'une chaire de

pédagogie (théorique) (à Genève, Fribourg et Lausanne) ou la reconfiguration de celle de philosophie avec l'adjonction de composantes pédagogiques (à Bâle, Berne, Neuchâtel et Zurich) soient acceptées par les facultés des lettres – surtout pour leur caution professionnalisante –, la situation change quand il s'agit d'y ajouter une composante pratique, réclamée principalement par les DIP et par la SSPES afin d'améliorer l'enseignement prodigué au secondaire. Cette demande suscite une levée de boucliers de la part des facultés disciplinaires qui mettent des bâtons dans les roues des professeurs de pédagogie chargés de la mettre en place. A Fribourg, la formation pratique des enseignants secondaires est clairement retenue par les facultés qui ne souhaitent pas voir se développer une formation pédagogique centralisée au travers d'enseignements dégagés de leur inscription disciplinaire première, ce qui se traduit institutionnellement dans les années 1930 par une multiplication des charges de cours en didactiques au sein des différentes facultés. On perçoit ici une tension forte avec les DIP qui cherchent de leur côté à centraliser la formation des enseignants secondaires pour assurer des composantes pédagogiques et, dans ce but, se montrent favorables au développement de structures plus élaborées pour le champ disciplinaire des sciences de l'éducation: création d'une Section des sciences pédagogiques à Lausanne en 1917; principe d'une formation des enseignants secondaires confiée à l'Institut des sciences de l'éducation au début des années 30 à Genève et constitution progressive d'un Institut de pédagogie dans les années 1930 à Fribourg. Enfin, le Département de l'instruction publique de Zurich exige de l'Université la mise en place de composantes pratiques au sein de la formation des enseignants secondaires, ce qui amène peu à peu à la création d'une chaire de pédagogie gymnasiale.

On peut dégager trois phases au sein du processus d'institutionnalisation de formations secondaires qui a lieu dans les universités suisses entre la fin du 19^e et le début du 20^e siècle. Tout d'abord, dans le dernier tiers du 19^e siècle, se mettent en place de premiers cursus de formation à l'enseignement secondaire qui comprennent essentiellement des contenus disciplinaires relevant des facultés auxquels s'ajoutent quelques enseignements – obligatoires ou non – de pédagogie et/ou de psychologie. Dans une deuxième phase qui couvre les deux premières décennies du 20^e siècle, les associations professionnelles et les DIP s'unissent pour critiquer les formations secondaires prodiguées par les universités, arguant qu'elles ne comportent pas suffisamment de composantes pratiques et didactiques (dans cette perspective la SSPES revendique la

création de didactiques disciplinaires).¹² Dès lors, les facultés débattent entre elles à propos de la légitimité du professeur de pédagogie à assurer cette composante, pour laquelle elles jugent que la part la plus importante (la méthodologie et la didactique) revient au champ disciplinaire. A Lausanne, dans les années 1920, c'est même la légitimité à délivrer les certificats d'aptitude qui fait l'objet de controverse entre les facultés disciplinaires et la Section des sciences pédagogiques (cf. le chapitre 5 sur Lausanne). Le débat est le même à Genève au début des années 1930 entre les membres de l'Institut des sciences de l'éducation et les professeurs des facultés concernées (Hofstetter, Schneuwly, Lussi & Cicchini, 2004, pp. 294-295). Comme en témoignent ces affrontements, la légitimité du professeur de pédagogie par rapport à l'enseignement des didactiques et méthodologies d'enseignement spécifiques à une discipline n'est pas reconnue par les professeurs disciplinaires. Enfin, lors d'une troisième phase qui débute dans les années 1930, le développement de formations pédagogiques pratiques qui étaient en projet durant les décennies précédentes devient un enjeu incontournable pour l'amélioration de l'enseignement secondaire.

LA NÉCESSITÉ D'UNE FORMATION PÉDAGOGIQUE COMPLÉMENTAIRE

En lien avec la transformation moderne du rapport entre savoir et formation (Tardif, Lessard & Lahaye, 1991, pp. 62-63), la différenciation progressive du système éducatif et celle de deux corps enseignants secondaires distincts¹³, la formation uniquement disciplinaire n'est

12 Les discussions à propos des composantes pédagogiques, didactiques et pratiques de la formation des enseignants secondaires culminent entre les années 1910 et 1930 (Brandenberger, 1914, 1917; Wyss, 1914; Beyel, 1917). Voir aussi le rapport de la Société vaudoise des maîtres secondaires (1923) ou les lettres des instances catholiques (cf. chapitre 6 sur Fribourg).

13 Après la différenciation avec les enseignants primaires à la fin du 19^e siècle, on assiste à une différenciation au sein même du corps enseignant secondaire entre les enseignants secondaires inférieurs et supérieurs, comme en témoigne la révision des statuts de la SSPES en 1923 qui refuse dès lors l'adhésion à tous les enseignants qui ne sont pas «maîtres de gymnase classique et semi-classique, de lycée, d'école normale, de la section pédagogique des collèges, d'écoles de commerce et de technicums, ainsi que les professeurs d'Université et d'autres personnes possédant un certificat d'aptitude à l'enseignement dans une des écoles précitées» (Meylan, 1960, p. 367).

plus suffisante pour assurer l'enseignement au niveau secondaire. En outre, les espoirs suscités par le développement des sciences de l'éducation en lien fort avec celui de la psychologie et ceux générés par la transformation radicale du rapport enseignant-enseigné, avec la mise au centre de ce dernier – incarnée par des mouvements tels que l'Éducation nouvelle ou les pédagogies réformistes, de même que le projet d'École unique (Malche, 1920) – influencent également les pratiques préconisées pour l'enseignement secondaire. Les instances politiques, confessionnelles et associatives portent leurs attentes relatives à l'amélioration de l'enseignement secondaire sur l'introduction des sciences de l'éducation et en particulier de pratiques pédagogiques au sein des cursus de formation des enseignants secondaires. En témoigne la multiplication des certificats d'aptitude à l'enseignement complémentaires aux licences disciplinaires qui se mettent en place pour attester de ce complément de formation pédagogique au sein des différentes universités romandes.

Par ailleurs, on assiste également à un processus de spécialisation au sein de l'enseignement secondaire, en lien avec les disciplines de référence. Progressivement, la SSPES se scinde en différentes sociétés affiliées dont le nombre passe de huit en 1917 à quatorze en 1953, témoignant de ce processus de différenciation interne aux enseignants secondaires supérieurs en fonction des disciplines enseignées. Ce processus influence leur identité professionnelle, comme le formule le président de la SSPES en 1944: «ce qui nous manque, ce n'est pas tant des maîtres compétents dans leur spécialité, mais des maîtres qui comprennent l'importance d'un travail scientifique et pédagogique commun» (Meylan, 1960, pp. 367-368).

La composante pédagogique, censée garantir l'unité de la profession partout en Suisse, va évoluer de manière différente: soit elle demeure au sein de l'institution universitaire, soit elle est extériorisée de l'université pour être confiée à la profession. En fonction de ce critère, la répartition entre les logiques alémanique et romande se retrouve en partie, néanmoins modifiée par les deux exceptions notables que sont Fribourg et Bâle. Au sein d'un premier ensemble, Berne, Fribourg et Zurich mettent en place des structures de formation qui comportent durant toute la période une composante de pédagogie pratique comprise au sein du cursus universitaire. A Berne et Zurich, cette composante est surtout liée à la mise sur pied d'une nouvelle forme d'enseignement au travers de séminaires juxtaposés aux cours, au sein desquels les étudiants s'exer-

cent entre eux ou lors de visites au sein d'établissements secondaires. Pour voir s'organiser de réels exercices pratiques ou stages, il faut attendre la fin de la Première Guerre mondiale. A Fribourg, la composante pratique se renforce avec la mise sur pied de l'Institut de pédagogie qui voit le jour dans les années 1930.

Un autre ensemble est composé des cantons de Genève, Vaud et Neuchâtel que Bâle rejoint.¹⁴ Après avoir inscrit une composante professionnelle au sein de la formation universitaire durant les premières décennies du 20^e siècle, notamment par le biais de certificats complémentaires d'aptitude à l'enseignement, ces cantons choisissent de l'extraire de l'université pour la confier à la profession en l'assortissant d'un stage placé sous l'égide des DIP (dès 1925 avec l'ensemble de la formation secondaire pour Bâle, en 1940 pour Genève, 1944 pour Vaud et 1953 pour Neuchâtel). Ce choix est impulsé par les recommandations des rapports de la Conférence suisse des directeurs de gymnase en lien avec la SSPES qui préconisent un modèle de formation reposant sur une formation disciplinaire poussée – bénéficiant de la légitimité des sciences naturelles et littéraires – suivie d'un compagnonnage (stage) sous le contrôle de la profession.¹⁵ Dans le sillage des travaux de l'Equipe de recherche en histoire des sciences de l'éducation (Erhise), nous faisons l'hypothèse que ce choix dénote également une mise sur la touche des sciences de l'éducation que l'on peut de nouveau situer dans le contexte international des années 1930 et la montée des idéologies liées à la Deuxième Guerre mondiale. Les sciences de l'éducation et les mouvements caractéristiques qui ont accompagné leur essor (tel que celui de l'Education nouvelle) sont accusés par les instances politiques et associatives de n'avoir pas rempli les fortes attentes dont ces dernières les avait chargées par rapport à la portée réformatrice de l'enseignement et de la société (voir le chapitre 12).

Ainsi, la logique romande (dans laquelle s'inscrit Bâle) montre que la voie prise par les DIP, avec le soutien des associations professionnelles, pour reconquérir davantage d'autorité sur la formation des ensei-

14 Jusqu'en 1925, la structure de formation en vigueur à Bâle est similaire à celles de Berne et Zurich.

15 Discutée lors de son assemblée de 1942, la Conférence suisse des directeurs de gymnase nomme une commission qui publiera deux brochures: *Le maître de gymnase, sa personne et sa formation* en 1942 et *Formation et conditions de travail des maîtres de gymnase en Suisse* en 1945 (CSRG/KSGR 1942, 1945a).

gnants secondaires consiste à «dessaisir» les sciences de l'éducation universitaires de la dimension professionnelle pour se l'approprier, l'université restant en charge de la formation disciplinaire et des enseignements théoriques de la pédagogie. Cette prise de pouvoir amène à poser l'hypothèse d'une interaction entre les deux critères étudiés, à savoir les enjeux de pouvoir entre DIP et Université d'une part et la répartition entre formation disciplinaire et professionnelle d'autre part: comme les DIP ont progressivement diminué leur contrôle sur les formations (les certificats d'aptitude à l'enseignement sont délivrés par les universités), ils le reprennent sur la formation pratique avec l'extériorisation de celle-ci hors de l'université et l'établissement de stages sous leur responsabilité. Cette transmission de pouvoir se fait avec la bénédiction tant des associations professionnelles qui se chargent dès lors de la formation pratique de leurs futurs pairs qu'avec celle des facultés qui souhaitent se décharger de la composante professionnelle pour mieux développer la formation disciplinaire par rapport à laquelle elles sont seules compétentes. Elle se fait par contre au détriment du champ disciplinaire des sciences de l'éducation puisque ce dernier restreint dès lors son rôle à la formation pédagogique théorique des licenciés candidats à l'enseignement secondaire et sonne le glas de son développement dans les universités de Bâle, Lausanne et Neuchâtel; seule celle de Genève échappe à ce sort (Hofstetter, Schneuwly, Lussi & Cicchini, 2004).

FORMATIONS À L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

En lien avec la construction et le développement de l'instruction obligatoire, l'évolution des disciplines scientifiques et la différenciation des méthodes d'enseignement, les exigences en matière de profession éducative croissent tout au long du 19^e siècle (Criblez & Hofstetter, 2000a). Aux côtés des associations d'enseignants, différents représentants des institutions publiques soutiennent les revendications visant à professionnaliser l'enseignement primaire au travers d'une formation de plus longue durée et de plus haut niveau qui permettrait un meilleur statut social et salarial. Considérant le développement d'une école de qualité – garantie d'une réelle démocratie – comme intrinsèquement lié à une meilleure formation du personnel enseignant, ces représentants deviennent dans différents cantons (Berne, Vaud, Zurich) les promoteurs de réformes au sein

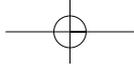
des écoles normales (*Lehrerseminare*)¹⁶. Même si la durée de cette formation a déjà été prolongée à plusieurs reprises au cours du 19^e siècle, les promoteurs revendiquent que l'enseignement de culture générale débouche sur une maturité¹⁷ et soit lié à une formation professionnelle qui ait lieu à l'université. Avec le développement des différentes disciplines en son sein, l'université devient le lieu symbolique de formation pour les instituteurs du peuple, lui faisant gagner tant en prestige scientifique que social. En outre, pour assurer la cohérence de tout le système scolaire, des voix s'élèvent pour revendiquer une formation commune à tous les ordres d'enseignants au sein d'une même institution. Néanmoins, ces propositions se heurtent au fait que les composantes pédagogique et didactique de la formation sont largement absentes au sein de la plupart des universités et que le transfert de la formation primaire à l'université ne peut entrer en ligne de compte que dans les cantons possédant une telle institution (voir Criblez & Larcher, en préparation).

Les discussions de réforme de la formation primaire qui ont lieu dans le dernier quart du 19^e et au début du 20^e siècle tournent autour de trois questions structurelles qui, dans le cadre des ambitions de professionnalisation, sont largement liées au statut de la formation et aux relations que cette formation entretient avec le champ disciplinaire émergent des sciences de l'éducation. De quel niveau doit relever la formation (à la culture générale) d'enseignant primaire: du secondaire (sans/avec maturité) ou du tertiaire? La culture générale et la formation professionnelle des enseignants doivent-elles être institutionnellement unies ou séparées (la formation professionnelle étant dans ce cas dispensée à la suite de l'obtention d'un titre secondaire)? Enfin, quel est le lieu où doit s'institutionnaliser la formation professionnelle (école normale ou université)? La plupart des cantons suisses optent pour une formation des enseignants primaires dispensée au sein d'écoles normales d'instituteurs dont le diplôme n'est généralement pas équivalent à la maturité.¹⁸ Au sein des sites universitaires étudiés, le choix des institu-

16 Par la suite, le générique «école normale» comprend les écoles normales romandes et les *Lehrerseminare* alémaniques.

17 Diplôme obtenu à la fin du secondaire supérieur en Suisse, équivalant au baccalauréat.

18 La résistance contre l'intégration universitaire de la formation des enseignants primaires est nettement plus importante dans les cantons sans université (voir par exemple pour Schaffhouse, Erni, 1907).

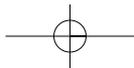


tions de formation dépend de leur tradition respective en matière de formation à l'enseignement primaire et nous pouvons différencier deux logiques. L'une correspond à la tendance générale suisse: si une séparation entre formation générale et professionnelle est certes envisagée et en partie aussi réalisée dans certains sites, la formation professionnelle n'obtient toutefois nulle part un statut universitaire; le lien entre la formation des enseignants primaires et les disciplines scientifiques universitaires ne s'opère structurellement pas dans ces sites. Dans une minorité de sites, l'autre logique est de confier la formation des enseignants à un établissement secondaire (collège ou gymnase) qui se charge de la culture générale, la formation professionnelle étant repoussée après l'obtention de la maturité. Cette situation offre ainsi une articulation potentielle aux disciplines scientifiques.

TRADITION NORMALIENNE

Les cantons de Berne, Fribourg, Vaud et Zurich suivent la tendance générale suisse. Ils organisent dans les années 1830 (Fribourg en 1859) la formation des enseignants primaires au sein d'écoles normales cantonales d'instituteurs et d'institutrices.¹⁹ Inaugurées dans le premier 19^e siècle, les écoles normales des cantons de Berne, Fribourg et Vaud, vont perdurer

¹⁹ Berne (1838) et Vaud (1837) créent aussi rapidement des équivalents pour les institutrices au niveau cantonal. Dans les cantons de Berne et Zurich, les villes en particulier (Berne, Winterthour et Zurich) fondent dans la deuxième moitié du 19^e siècle des institutions particulières pour la formation d'institutrices (c'est aussi le cas pour Vaud et Fribourg). Dans ces institutions, la formation d'enseignante n'a souvent pas lieu dans une école spécifique, mais au sein d'écoles secondaires publiques ou confessionnelles déjà existantes et qui sont dotées de «sections pédagogiques». La formation des enseignantes et des enseignants primaires reste institutionnellement séparée: si l'introduction de la coéducation a déjà lieu dans les écoles normales d'Etat à Zurich en 1872, elle se généralise seulement au cours du dernier tiers du 20^e siècle dans les cantons de Vaud, Berne et Fribourg. Les différences de situations de formation pour les instituteurs et institutrices renforcent la position conservatrice dans le débat sur l'universitarisation de la formation primaire, parce que l'entrée à l'université des femmes – qui ne s'esquisse qu'au tournant du 20^e siècle – et d'autant plus d'institutrices semble encore moins concevable que celle des instituteurs (sur la question des enjeux liés à la différence des sexes au sein de l'enseignement primaire voir Crotti, 2005).



jusqu'à la fin du 20^e siècle, malgré des remises en question périodiques qui culminent notamment à la fin du 19^e siècle. Dans le canton de Vaud, l'adéquation de l'école normale au progrès de la formation générale à l'enseignement est remise en question par la Société pédagogique vaudoise qui se prononce en 1888 en faveur d'une formation des instituteurs au sein d'une section pédagogique de niveau gymnasial, voire complétée par des enseignements académiques. A Berne, des projets visant une professionnalisation du corps enseignant primaire connaissent un certain succès dans les années 1880-1890 dans le cadre d'une proposition de réforme de la formation portée par le chef du DIP qui souhaite instaurer un lien avec l'université à travers la création d'une nouvelle chaire de pédagogie générale et expérimentale en 1906 (cf. le chapitre 2 sur Berne; Criblez, 2002b). A Fribourg, le projet d'Institut de pédagogie visant à former les enseignants catholiques suisses de tous niveaux en lien avec l'Université est abandonné peu après sa votation en 1907.

Dans cette logique, le canton de Zurich fait figure d'exception: discutée dès les années 1860 au sein du Conseil synodal scolaire (*Schulsynode*), l'universitarisation potentielle de la formation des enseignants primaires (Bloch, 2000) échoue lors de la votation populaire de 1872, malgré le soutien fort du chef DIP Sieber (lui-même ancien enseignant primaire et secondaire, voir Köhler, 2003). Néanmoins, le corps enseignant zurichois continue à revendiquer la possibilité d'un parcours universitaire pour la formation primaire jusqu'en 1938: de fait, entre 1912 et 1938, le canton Zurich forme certains de ses enseignants primaires à l'université, parallèlement et simultanément à la formation à en école normale,²⁰ et crée temporairement un Office de l'instruction primaire universitaire pour gérer cette formation (Criblez, 2002a, pp. 89ss). A travers l'intégration d'une partie de la formation des enseignants primaires dans l'université zurichoise, la composante professionnelle des sciences de l'éducation liée aux professions enseignantes, primaire comme secondaire, se renforce, soutenant ainsi tant l'amélioration de la formation pratique que la séparation progressive de la philosophie et de la pédagogie. Pour la première fois, la tradition fortement orientée vers les lettres (*Geisteswissenschaft*), dont la pédagogie universitaire est issue, est concurrencée et ce n'est pas un hasard si les tentatives visant à soutenir l'établissement

20 Celle-ci a lieu au sein des établissements suivants: l'Ecole normale de Küssnacht (Grob, 1882), l'Institut privé et confessionnel *Unterstrass* et l'Ecole secondaire supérieure de jeunes filles de la ville de Zurich.

d'une pédagogie expérimentale à côté de la tradition issue des lettres se voient soutenues par la profession enseignante au tournant du siècle (Criblez, 2006a). Cette situation dure jusqu'en 1938 où une nouvelle loi sur la formation des enseignants primaires instaure une séparation entre une Ecole normale inférieure (*Unterseminar*: collège pédagogique décentralisé) et une Ecole normale supérieure (*Oberseminar*: centralisé en ville de Zurich): c'est ainsi une formation des enseignants primaires tertiaire, non universitarisée, débouchant sur l'obtention d'une maturité pédagogique qui est alors institutionnalisée (cf. le chapitre 1 sur Zurich).

Partout, ces diverses tentatives critiquant l'adéquation des écoles normales pour une formation de niveau plus élevé et visant l'intégration de la formation d'enseignant primaire au niveau secondaire supérieur voire tertiaire sont liées à des ambitions d'amélioration du système scolaire général et de professionnalisation du statut d'enseignant. Néanmoins, les discours émanant tant des acteurs de l'administration scolaire que des enseignants sont inconstants et ambigus. On voit régulièrement resurgir les mêmes arguments contre les tentatives de professionnalisation des enseignants primaires au travers d'une universitarisation de leur formation, qui sous-entend un lien avec le champ disciplinaire des sciences de l'éducation: la formation académique est trop coûteuse, elle développe chez les enseignants qui doivent enseigner dans les campagnes un orgueil démesuré, enfin, par rapport au projet d'une formation partiellement universitarisée, la formation enseignante doit être orientée vers la pratique plutôt que vers la théorie, la pédagogie étant un art et non une science (Criblez, 2000; Felten, 1970). Tout en reconnaissant qu'une formation exigeante est nécessaire pour la professionnalisation des enseignants, on estime que cette formation est plus adaptée à une institution tertiaire extrauniversitaire qu'à l'université, cette dernière étant éloignée de la pratique et ne disposant pas des qualifications nécessaires à cet enseignement. Au sein des cantons de tradition normalienne, l'option de l'universitarisation ne prévaut pas en matière de réforme de la formation des enseignants primaires. Ce constat découle, entre autres, du fait que les postulats à même de présider à l'élaboration d'une formation primaire universitaire sont peu élaborés et restent encore à concevoir par la profession sur la base des sciences (de l'éducation).

Ainsi, dans les cantons au sein desquels la formation d'enseignant est restée exclusivement entre les mains des écoles normales – ce qui est le cas dans tous les cantons non universitaires ainsi que dans ceux de Berne, Fribourg et Vaud –, une relation directe entre le champ discipli-

naire des sciences de l'éducation et la formation des enseignants primaires ne s'institue pas. Cependant, au moins trois interactions indirectes importantes sont à relever: d'abord, une partie des professeurs universitaires de pédagogie sont recrutés notamment en raison de leur passé au sein de l'institution scolaire, soit à la direction d'écoles normales (comme Weber* à Zurich, Rüegg* et Schmid* à Berne, Häberlin* à Bâle, Guex à Lausanne), soit en lien fort avec l'organisation de l'enseignement primaire (Hunziker à Zurich, Horner et Dévaud* à Fribourg, Malche à Genève). Ensuite, les sciences de l'éducation présentes au sein des universités sont sollicitées pour dispenser la formation pédagogique et didactique au personnel enseignant des écoles normales.²¹ Enfin, les instituteurs et, plus on avance dans le 20^e siècle, les institutrices constituent des étudiants potentiels pour les sciences de l'éducation universitaires. Visant généralement une promotion dans l'enseignement secondaire, les enseignants primaires sont admis à l'université sur la base d'un diplôme d'instituteur et d'une expérience d'enseignement afin de recevoir la formation secondaire et ce jusque dans la deuxième moitié du 20^e siècle (voir Zurich, Berne et Neuchâtel par exemple). Par ailleurs, dès la fin du 19^e siècle et surtout après la Première Guerre mondiale, lorsque les universités s'ouvrent à la formation d'adultes (mouvement dénommé *university extension*²²), les enseignants s'inscrivent de plus en plus comme auditeurs aux cours de pédagogie donnés à l'université comme formation continue.²³

-
- 21 L'institutionnalisation du champ disciplinaire des sciences de l'éducation dans les universités influence la formation des formateurs, ce qui a des répercussions sur les écoles normales et leur enseignement de pédagogie, de didactique et de méthodologie. Comme ce projet de recherche se focalise sur les universités et non sur les écoles normales, nous n'entrerons ici pas plus sur le développement de la pédagogie/science(s) de l'éducation au sein de ces dernières (sur le développement général de la pédagogie au sein des écoles normales de Suisse alémanique, voir Criblez, 2002c et pour la Suisse romande, voir Lussi, en préparation).
- 22 Le mouvement d'enseignement supérieur populaire est né pour partie – en Suisse comme dans d'autres pays – d'efforts visant la popularisation des institutions d'enseignement supérieur (voir par exemple pour Bâle, Mattmüller, 1991; pour Berne, Mattmüller et Lindgreen, 1979, pp. 9ss).
- 23 Des aménagements financiers sont mis en place par exemple à Fribourg en 1918 pour leur favoriser l'accès aux enseignements universitaires (cf. chapitre 6 sur Fribourg).

TRADITION GYMNASIALE

Les cantons de Genève, Neuchâtel et Bâle suivent une autre logique: ils ne mettent pas en place d'écoles normales au cours du 19^e siècle mais conçoivent différentes solutions institutionnelles pour garantir une formation pédagogique à leurs enseignants primaires, solutions dans lesquelles les établissements d'enseignement supérieur jouent un rôle crucial.

A la fin du 19^e siècle, Genève ne possède pas d'institution spécifiquement vouée à la formation des enseignants bien que les écoles secondaires supérieures comprennent dès 1872 une section pédagogique qui offre des cours de culture générale et une formation professionnelle (cours normaux de pédagogie). Par ailleurs, une expérience d'au moins trois mois de stage est nécessaire pour se présenter à un poste d'instituteur.²⁴ Si les autorités n'envisagent pas la création d'une école normale, la chaire de pédagogie instituée à la Faculté des lettres en 1890 a la mission explicite d'assumer un rôle directeur pour la formation des enseignants (cf. le chapitre 4 sur Genève; Hofstetter & Schneuwly, 2000). Progressivement d'autres cours spéciaux donnés par des professeurs universitaires s'ajoutent au cours de pédagogie et une école d'application dirigée par le nouvel Institut J.-J. Rousseau (IJJR) – Ecole des sciences de l'éducation fondé en 1912 offre des places de stages aux futurs enseignants. Prenant de plus en plus d'importance dans la formation à l'enseignement primaire, cet institut privé et de niveau universitaire développe une expertise dans ce domaine qui est reconnue par le chef de l'Instruction publique qui décide dès 1927 de supprimer les sections pédagogiques au niveau secondaire et de lui confier la formation théorique des futurs enseignants primaires. Les Etudes pédagogiques pour l'enseignement primaire, de niveau post-secondaire, voient ainsi le jour en 1933. Durant trois années d'études, elles conjuguent formation professionnelle (stages, cours normaux, didactique), durant les première et troisième année, avec une deuxième année de formation universitaire au sein de l'Institut des sciences de l'éducation (ex-IJJR) désormais rattaché à la Faculté des lettres.

Comme Genève, Neuchâtel ne crée pas d'école normale d'Etat au 19^e siècle et c'est au sein de la nouvelle Académie mise en place par le gouvernement radical en 1866 que se développe une Section pédagogique dont l'ambition est de former tant les enseignants primaires que

24 En 1898, ce dispositif est revu dans le sens d'un allongement de la durée du stage qui est portée à un an au sein des écoles d'application.

secondaires (cf. le chapitre 7.2 sur Neuchâtel; Lussi, en préparation). Au sein de cette Section, divers enseignements liés aux sciences de l'éducation voient le jour et la chaire de philosophie est réaménagée en direction de la pédagogie. Supprimée en 1872 au bénéfice d'un Gymnase pédagogique/Ecole normale, la Section académique disparaît reléguant la formation primaire au niveau secondaire, ce qui permet à plusieurs écoles secondaires communales de créer des sections pédagogiques. La multiplication des sections a pour effet de décentraliser la formation à l'enseignement primaire, obstacle qui va restreindre toute évolution qualitative comme quantitative de la formation jusqu'aux années 1940. Ainsi, après une première ambition visant à intégrer la formation des enseignants primaires au niveau académique, Neuchâtel opte pour la première logique normalienne.

De manière encore différente et inédite, le besoin restreint d'enseignants primaires et la situation urbaine de Bâle-Ville amènent ce canton à séparer institutionnellement la formation générale de la formation professionnelle, confiant la première au gymnase. L'intégration des cours disciplinaires (*Fachkurse*) à l'université échoue cependant. L'idée d'une conception d'ensemble pour la formation du corps enseignant primaire et secondaire, inspirée d'une vision unitaire du statut d'enseignant (Moosherr, 1903; Wetterwald, 1903), et l'exemple de l'institut universitaire mis en place par Rein à Iéna n'amènent finalement pas à l'universitarisation de la formation des enseignants primaires, mais au transfert de celle des enseignants secondaires en dehors de l'université (cf. le chapitre 3 sur Bâle).

Ainsi, les trois cantons qui défendent des concepts de formation d'enseignants primaires liés au secondaire supérieur – et à l'obtention de la maturité – se développent de manière très différente par rapport à l'intégration au sein de l'université: après une parenthèse académique, Neuchâtel se tourne vers le concept d'école normale, rejoignant ainsi la première logique. A Bâle, les cours disciplinaires et l'Institut universitaire pédagogique constituent de bonnes conditions pour l'universitarisation des formations à l'enseignement. Néanmoins, des facteurs liés à la situation locale et à la politique en matière de profession enseignante amènent à l'organisation extra-universitaire de l'ensemble de ces formations.²⁵ Cette situation permet toutefois d'inaugurer un nouveau modèle

25 Dont notamment la difficulté à assurer l'occupation de la chaire de pédagogie à l'université et la demande formulée par les cercles enseignants en

institutionnel en Suisse: un institut non-universitaire dans le secteur de l'éducation tertiaire qui est en charge de la formation de toutes les catégories d'enseignants.

A Genève uniquement, l'intégration partielle de la formation des enseignants primaires au sein de l'université aboutit dans les années 1930 et permet de tisser une relation étroite entre le champ disciplinaire académique des sciences de l'éducation et la formation du corps enseignant primaire. Le champ disciplinaire gagne ainsi une légitimation dans les champs pratiques professionnels, un potentiel de développement et l'assurance de postes universitaires pour les sciences de l'éducation.

EFFETS DES TRADITIONS DE FORMATION SUR LES CHAMPS PROFESSIONNEL ET DISCIPLINAIRE

Au tournant du 20^e siècle, la formation des enseignants tend à s'articuler davantage avec l'université, même dans les cantons au bénéfice d'une longue tradition séminariste. Néanmoins, elle ne prend une forme institutionnelle que dans les cantons qui ne s'inscrivent pas dans cette tradition (Bâle, Neuchâtel, Genève). Il semble ainsi que l'absence d'école normale et l'existence conjointe d'une institution universitaire facilite l'établissement potentiel d'une formation primaire au sein de cette dernière, même si ces conditions ne garantissent pas son essor. Il est aussi à noter que la tendance à l'universitarisation est surtout portée par les associations enseignantes dans le cadre d'un processus global de professionnalisation revendiquant de meilleurs statut, salaire et formation. Le corps enseignant primaire ne se définit cependant jamais comme une profession qui dépendrait impérativement de savoirs scientifiques et dont la formation professionnelle ne pourrait prendre tout son sens que par les moyens et dans les lieux de la science. Ce faisant, il ne s'engage pas dans le développement d'une base de connaissances qui lui serait propre. Avec la tendance générale allant vers la prolongation des études au sein des écoles normales au cours du 19^e siècle, on passe d'un enseignement propédeutique modeste à un enseignement propédeutique scientifique, même si, dans la plupart des disciplines, il ne correspond toutefois ni quantitativement, ni qualitativement à celui de la plupart des

faveur d'une formation commune à toutes les catégories d'enseignants, ceci afin d'élever leur statut social.

gymnases.²⁶ Comme le processus de «scientificisation» se réfère presque exclusivement à la culture générale secondaire, donc en réalité à des études préparatoires scientifiques, l'enseignement primaire ne contribue pas à promulguer de sciences sur lesquelles développer une base de connaissances propres à la profession. L'objectif pour la formation primaire est d'abord la reconnaissance de l'équivalence du niveau maturité de la culture générale dispensée au sein des écoles normales et non la professionnalisation et avec elle l'universitarisation et l'orientation de la formation professionnelle en direction des sciences de l'éducation.

DISCIPLINE ET PROFESSION

Confirmant les hypothèses développées dans le chapitre précédent (chapitre 8), notre analyse de l'interaction entre disciplinarisation des sciences de l'éducation et professionnalisation des professions enseignantes à travers l'universitarisation (partielle) de leurs formations montre que cette interaction prend des formes localement et chronologiquement différentes. Composants forts de cette diversité, deux facteurs jouent un rôle essentiel dans l'évolution du rapport profession-discipline au sein de la profession enseignante²⁷: les médiations avec les pouvoirs politiques liés à l'administration scolaire²⁸ d'une part et l'articulation entre les niveaux d'enseignement primaire et secondaire d'autre

26 Jusqu'à la réforme de la maturité en 1995, l'enseignement préparatoire scientifique dispensé au sein des écoles normales ne permet pas d'accéder à l'enseignement supérieur selon l'ordonnance sur la reconnaissance de la maturité (Vonlanthen, Lattmann & Egger, 1978).

27 Sur la difficulté qu'éprouve la profession enseignante à s'inscrire dans un processus de professionnalisation, voir par exemple Goodlad, Soder & Sirotnik, 1991; Stichweh, 1994a; Labaree, 2004.

28 Les positions des pouvoirs politiques liés à l'administration scolaire (essentiellement les directions de l'Instruction publique ici) donnent à voir les enjeux de pouvoir qui prennent place entre l'Etat et la société civile et qui déterminent les politiques d'éducation et les évolutions sociales et culturelles qui s'y rapportent. Néanmoins, il ne faut pas tomber dans le biais consistant à considérer l'Etat comme une entité stable; celui-ci doit au contraire être vu comme une entité évolutive en fonction des demandes socio-économiques ainsi que des contextes géographiques et historiques (Apple, 2003, pp. 3-4).

part. Concernant le premier facteur, comment les différents groupes d'acteurs problématisent-ils les dimensions du rapport profession-discipline qui se nouent autour des formations à l'enseignement, qu'ils s'agissent des universitaires, des associations d'enseignants ou des Départements de l'instruction publique qui occupent une position intermédiaire²⁹?

TRILOGUE ENTRE INSTANCES UNIVERSITAIRES,
CORPS ENSEIGNANTS ET DÉPARTEMENTS DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE

Au niveau des facultés, l'enjeu est avant tout de s'assurer que les formations universitaires d'enseignants restent orientées essentiellement vers les contenus disciplinaires qui fondent leur légitimité scientifique. Dans cet espace, les sciences de l'éducation ne sont que partiellement acceptées comme champ disciplinaire de référence: si leur proximité de longue date avec la philosophie justifie la création de chaires comprenant une composante pédagogique et/ou d'enseignements théoriques liés à l'histoire des idées pédagogiques, leur inscription au sein de la formation, notamment pratique, de professionnels les tire vers une légitimité plus professionnelle que disciplinaire,³⁰ ce qui prête à discussion dans un contexte universitaire où les ressources sont rares. L'ambivalence des facultés de lettres et de sciences³¹ en ce qui concerne leur implication dans la formation professionnelle à l'enseignement secondaire, voire parfois même primaire, est flagrante. D'un côté, elles sont

29 Nous n'entrerons ici pas plus avant sur les raisons de cette position intermédiaire et incontournable liée pour partie au statut de fonctionnaire des enseignants de tous niveaux (primaire, secondaire comme supérieur) et à la mission de formation des futurs citoyens qui leur est confiée (Charle, 1994a, 1995; Conze & Kocka, 1985; Hofstetter, 1998; Hofstetter, Magnin, Criblez & Jenzer, 1999).

30 Dans le cadre de la formation des enseignants primaires qui ne possèdent pas d'appartenance disciplinaire première, cette revendication renforce encore davantage l'ambivalence de leur légitimité.

31 Dans la plupart des universités alémaniques, les facultés de philosophie, qui hébergent au départ autant les disciplines des sciences naturelles que celles des lettres (*Geisteswissenschaften*), se scindent dans la deuxième partie du 19^e siècle en deux sections, une de lettres (*Philosophisch-historisch*) et une de sciences. Dans un deuxième temps ces sections deviennent deux facultés indépendantes.

intéressées par l'orientation professionnelle que l'enseignement ouvre à leurs étudiants, avec comme perspective le renforcement du nombre d'étudiants et des taxes d'études, deux facteurs à même de garantir la légitimité sociale et le financement durable des activités scientifiques. De l'autre, elles craignent l'ingérence du futur employeur que représente l'Etat au sein des affaires universitaires et le risque que fait courir à la liberté académique la nécessité de formations contraintes par des normes professionnelles définies par des diplômes d'Etat. Et la politique de nomination des DIP vis-à-vis des postes spécifiquement dévolus à des sciences de l'éducation en lien étroit avec la formation à l'enseignement renforce cette méfiance: dans quasiment toutes les universités, les personnalités nommées à ces postes sont reconnues davantage pour leurs liens avec l'administration scolaire que pour leur parcours scientifique (notamment Rüegg à Berne, Horner et Dévaud à Fribourg, Malche à Genève; Guex, Deluz*, Meylan* à Lausanne, Hunziker, Zollinger, Stettbacher et Hanselmann* à Zurich).

Par ailleurs, la logique de formation à l'enseignement académique rompt avec l'organisation universitaire usuelle de division facultaire. De par les contenus pédagogiques, didactiques, méthodologiques et le nombre de disciplines scolaires auxquels les futurs enseignants doivent être formés, une organisation de la formation transversale aux facultés se concrétise à un moment donné au sein de tous les sites universitaires suisses (commissions pour l'enseignement secondaire transversales aux facultés à Berne et Zurich, Institut pédagogique à Bâle, Institut de pédagogie à Fribourg, Institut des sciences de l'éducation à Genève, Section des sciences pédagogiques à Lausanne ou Section de pédagogie à Neuchâtel). Au sein de ces structures, la puissance décisionnelle de l'Etat est souvent importante et concurrence fortement les prérogatives des facultés. Ainsi, avec ou sans le soutien de ces dernières, l'universitarisation de la formation à l'enseignement renforce l'inscription universitaire du champ disciplinaire des sciences de l'éducation en développant quatre domaines différents au sein des cursus universitaires pour les enseignants en formation:

- des offres de cours disciplinaires spécifiques, par exemple de physique pour les candidats à l'enseignement; de biologie pour les enseignants secondaires, etc. Ces offres sont du ressort des facultés disciplinaires qui les définissent totalement;
- des cours de didactique des disciplines enseignés par des enseignants émanant soit d'une faculté disciplinaire, soit du terrain pro-

- fessionnel, ces derniers assurant ainsi un lien personnel et institutionnel entre les disciplines et la profession enseignante;
- des enseignements de sciences de l'éducation qui sont confiés soit à des professeurs déjà en fonction (en Suisse alémanique souvent des professeurs de philosophie), des privat-docents ou des chargés de cours, soit aux professeurs titulaires de nouvelles chaires spécifiques en pédagogie/sciences de l'éducation (en Suisse romande);
 - des contenus de formation pratique: ces enseignements sont réservés aux professionnels dont la position entre champ de pratique et université est souvent peu claire.

Si l'existence de ces quatre domaines dénote une forme de division du travail entre le champ disciplinaire des sciences de l'éducation, les autres disciplines universitaires et la profession dans le cadre de la formation universitaire des enseignants, les interfaces sont néanmoins conflictuelles. La reconnaissance de chaque domaine et de ses professeurs au sein des universités n'est pas la même: les offres de cours disciplinaires pour les candidats à l'enseignement sont pour la plupart aux mains des professeurs et donc sous le contrôle des facultés, ne se différenciant des autres offres de cours que par leur public visant une direction d'études professionnalisantes. En ce qui concerne les didactiques des disciplines, elles sont destinées aux futurs professeurs secondaires, excluant les primaires, et sont enseignées, pour partie du moins, par des professeurs qui enseignent au secondaire en dehors de l'université. Renforçant les liens avec le domaine professionnel, de tels contenus de formation trouvent, après leur introduction cautionnée par la SSPES en 1913 (Brandenberger, 1914; Wyss, 1914), une reconnaissance au sein des facultés puisqu'ils restent sous leur contrôle, à l'instar des cours disciplinaires spécifiques. La formation en sciences de l'éducation (et en psychologie) est assumée par un corps enseignant pour partie formé au sein du champ disciplinaire: professeurs de chaires (philosophiques) dont la dénomination est redéfinie ou étendue en rapport avec la formation universitaire d'enseignants ou professeurs de chaires spécifiquement créées dans ce but. Ces derniers rencontrent une résistance avant tout au sein des facultés de philosophie/lettres car le nouvel espace qu'ils occupent concurrence les disciplines traditionnelles tant au niveau de la légitimité des contenus que de l'attribution des ressources. Enfin, les contenus de formation pratiques sont souvent dévolus à des enseignants qui assurent le lien entre le terrain professionnel et la formation théorique,

quand ils ne sont pas ajoutés au cahier des charges des professeurs de pédagogie (comme à Fribourg, Lausanne ou Neuchâtel).³² Suscitant, pour les premiers, un discrédit des facultés qui rejettent ce type d'enseignants qui ne sont pas au bénéfice de titres universitaires et, pour les seconds, des conflits avec les professeurs disciplinaires qui dénie les compétences du professeur de pédagogie par rapport à l'enseignement disciplinaire pratique, cette composante peine à s'établir et se voit dans certains sites rapidement extériorisée de l'institution universitaire que ce soit pour la formation primaire (à Zurich) ou secondaire (à Genève, Lausanne et Neuchâtel).

Les cantons et les communes constituant les premiers employeurs d'enseignants, les Départements de l'instruction publique ont un intérêt réel vis-à-vis d'un personnel bien formé et apte à dispenser un enseignement de qualité (les examens de recrue fonctionnant souvent comme mesure permettant la comparaison intercantonale). L'augmentation progressive des exigences dans l'enseignement (surtout liées à la prolongation de la scolarité obligatoire) conduit, dans le dernier tiers du 19^e siècle, différents chefs de l'Instruction publique de cantons universitaires à revendiquer l'inscription de la formation à l'enseignement primaire au sein de l'université. Toutefois, les tentatives d'universitarisation de la formation primaire sont avant tout des stratégies visant à faire face aux problèmes liés au fonctionnement traditionnel des écoles normales et les chefs de l'Instruction publique craignent les coûts supplémentaires liés à une formation universitaire pour les enseignants primaires (surtout en termes de revalorisation salariale). Comme on le voit, la formation académique du personnel enseignant secondaire – et, à certaines périodes, primaire – assortie d'une formation pédagogique est d'abord une demande de l'Etat qui veut améliorer l'enseignement secondaire – ou primaire – en général. La délimitation délicate des frontières entre commande officielle et autonomie scientifique génère des conflits tant au niveau des personnes que des contenus qui voient s'op-

32 Contrairement aux commissions d'enseignement supérieur instituées en Suisse alémanique, les universités romandes n'ont pas d'organisation institutionnelle qui permette de gérer ce type de personnel spécialisé, intégré à l'institution universitaire avec un statut inférieur. Les représentants des facultés disciplinaires veulent garder le contrôle sans instituer d'espace institutionnel de médiation dans lequel pourraient figurer tant des représentants politiques que ceux des sciences de l'éducation.

poser les facultés, les instances politiques scolaires et dans une moindre mesure les corporations professionnelles concernées.

Enfin, les associations d'enseignants jouent un rôle de moteur dans le processus d'universitarisation de la formation primaire et soutiennent le développement d'une formation professionnelle adossée à la formation disciplinaire pour le secondaire. Au premier plan de leur intérêt pour cette transformation se trouve – comme pour les Départements de l'instruction publique – le souci d'augmenter qualitativement la formation et, par répercussion, le niveau général de la scolarité qui vont de pair avec la progression du statut d'enseignant. Néanmoins, les enjeux ne sont pas les mêmes pour les deux corps d'enseignement: puisque les professeurs secondaires se forment déjà aux contenus disciplinaires proposés par les facultés avant même l'institutionnalisation de cursus de formation formalisés à l'université, la SSPES n'a pas besoin de soutenir l'universitarisation. Déjà au bénéfice des caractéristiques essentielles des professions (Heidenreich, 1999), les exigences de l'association des professeurs secondaires (la SSPES) qui suivent celles de la Conférence des recteurs secondaires suisses visent le développement de la formation pédagogique, didactique et professionnelle. A l'inverse, les associations régionales d'enseignants primaires (SPR et SLV) tentent à différentes reprises de professionnaliser cet ordre d'enseignement en revendiquant l'universitarisation de la formation. Au travers de cette revendication, elles visent d'une part à mettre en place une formation répondant aux exigences professionnelles au sein de l'université; d'autre part, il s'agit d'atteindre un statut équivalent à celui des autres professions enseignantes. Le processus de professionnalisation passe par une formation de niveau secondaire débouchant sur la maturité à laquelle s'ajoute une formation académique complémentaire. Comme les contenus d'enseignement transmis à l'école primaire sont peu légitimés par les disciplines facultaires et que les enseignants primaires doivent être formés à une multiplicité de disciplines scolaires, seules les sciences de l'éducation peuvent offrir une caution scientifique.

Par ailleurs, l'on constate que la quête d'unité au sein du statut enseignant ne joue pas de rôle décisif dans la discussion autour de l'universitarisation globale de toutes les formations à l'enseignement ni à Zurich, ni Genève ou dans les autres cantons universitaires. Bâle est le seul canton où cet argument amène le transfert de la formation de toutes les catégories d'enseignants au sein d'un institut unique, mais qui est alors désuniversitarisé.

Bien qu'influente, les revendications des associations enseignantes vis-à-vis de l'universitarisation de la formation primaire ne semblent réellement considérées que lorsqu'elles rencontrent un contexte social ou politique favorable. On voit qu'elles culminent dans le premier quart du 20^e siècle en lien avec le mouvement d'Education nouvelle (voir le chapitre 12) et avec un soutien politique fort dans certains cantons (notamment Genève et Zurich). De plus, la position des associations enseignantes vis-à-vis de l'universitarisation de la formation n'est ni constante, ni unanime. Ainsi, les membres des cantons non universitaires soutiennent la formation en école normale, argumentant qu'une bonne formation primaire ne peut avoir lieu dans le milieu scientifique, mais seulement au cœur de l'expérience professionnelle. Cette relation ambivalente des associations enseignantes vis-à-vis des sciences de l'éducation auxquelles serait confiée la formation fragilise le développement du champ disciplinaire.

FORMATIONS PRIMAIRE ET SECONDAIRE: DEUX DÉCLINAISONS DU RAPPORT PROFESSION-DISCIPLINE

Pour les sciences de l'éducation, la conséquence principale de l'institutionnalisation des formations d'enseignants au sein des universités est l'institutionnalisation d'une offre permanente de cours pédagogiques qui va à l'encontre du principe de liberté académique de l'enseignement. Au sein des règlements de diplômes et des plans d'études pour la formation des enseignants secondaires, notamment supérieurs (à Zurich et Genève aussi pour celle des enseignants primaires), les contenus de formation spécifiques au domaine pédagogique, méthodologique, didactique et pratique sont mis au programme de manière permanente par les universités. La demande de contenus issus des sciences de l'éducation est ainsi réglementairement assurée. Le personnel d'enseignement qui s'est spécialisé dans ce nouveau champ disciplinaire s'assure également d'un public. Avec un nombre de diplômés en augmentation, le champ disciplinaire légitime son inscription universitaire, s'établit progressivement et assure une relève. Dans les deux premières décennies du 20^e siècle en particulier, cette demande émanant de candidats à l'enseignement est très forte et ce n'est pas un hasard si l'on assiste simultanément au sein de toutes les universités à d'importants processus de redéfinition. Comme nous l'avons vu, lorsque l'on s'interroge sur l'impact des sciences de l'éducation pour la professionnalisation de l'enseigne-

ment, il s'agit de différencier les différentes catégories d'enseignants. Si les exigences de qualification augmentent pour tous les enseignants, ce sont les sciences de l'éducation qui sont sollicitées pour constituer une base de savoirs de référence pour l'enseignement primaire³³ alors que ce n'est pas le cas pour les enseignants secondaires, la base de savoirs de référence sur lesquels se fondent la profession étant avant tout constituée par des savoirs disciplinaires. Même dans un site comme Genève où les sciences de l'éducation possèdent une assise et reconnaissance pour la formation primaire et peuvent offrir leurs savoirs aux secondaires, leur contribution à la formation secondaire reste négligeable. Le processus de professionnalisation du secondaire semble ne pas solliciter les sciences de l'éducation pour se réaliser, la base de savoirs est disciplinaire (savoirs à enseigner) et l'identification professionnelle se fait à travers celle-ci. En ce qui concerne la formation professionnelle, les connaissances instrumentales pour l'exercice de la pratique restent de moindre importance, découlant en quelque sorte des connaissances disciplinaires (homologie entre formation reçue et enseignement à donner) et sont confiées à la profession elle-même, à travers certains de ses représentants qui sont considérés comme experts. Ce processus de professionnalisation est donc d'un genre particulier: la prééminence de l'identification du secondaire avec l'enseignement supérieur induit une séparation entre savoirs théoriques de haut niveau, peu articulés à une pratique et des savoirs pratiques, peu théorisés systématiquement: si les premiers fondent la légitimité d'entrée dans le système des professions, les seconds, transmis par compagnonnage, assurent le contrôle de la corporation sur la profession et sa relève. Dans cette dynamique et répartition des attributions, les sciences de l'éducation ne trouvent guère de place (Hofstetter, Schneuwly, Lussi & Cicchini, 2004, p. 303) et le développement du champ disciplinaire se retrouve largement freiné au sein des universités à l'exception de celle de Genève.

Si l'on considère que la légitimation des disciplines académiques est liée à une certaine quantité d'étudiants (demande), se pose alors la ques-

33 Ici, l'état de nos recherches qui se sont centrées sur le développement des sciences de l'éducation au sein des universités ne nous permet pas de proposer une analyse aussi fine sur l'importance et la place des sciences de l'éducation dans les formations enseignantes non-universitarisées (écoles normales) pour le primaire (Criblez, Hofstetter & Périsset Bagnoud, 2000; Lussi, en préparation).

tion de savoir si le fait que la formation des enseignants ait lieu à l'université est un aspect décisif pour le processus de disciplinarisation, et en particulier lorsque les sciences de l'éducation sont surtout orientées thématiquement vers le domaine scolaire (comme c'est le cas à Berne et Zurich). La réponse nous semble passer par le repérage du rôle qui est assigné au savoir pédagogique et scientifique pour la formation de la profession enseignante. A cet égard, l'offre d'un champ disciplinaire dirigé simultanément vers l'empirie et la pratique professionnelle comme à Genève est probablement plus prometteur que la pédagogie fortement orientée sur la philosophie des universités germanophones (cf. le chapitre 8). Sous un autre aspect, l'exemple de désuniversitarisation de toutes les formations enseignantes à Bâle nous amène aux mêmes conclusions: le transfert à l'extérieur de l'institution universitaire de formations à l'enseignement freine le développement des sciences de l'éducation, voire provoque son déclin universitaire comme à Lausanne ou Neuchâtel.

En conclusion, on voit que le développement du champ disciplinaire des sciences de l'éducation dépend très fortement de la présence de formations d'enseignants au niveau académique. Le champ disciplinaire acquiert une assise d'autant plus importante que les cursus comportent également une dimension pratique qui permet la légitimation des sciences de l'éducation comme champ disciplinaire académique à part entière (séparé de la philosophie) et comme référence pour développer la base de savoirs nécessaire aux professions enseignantes pour s'inscrire dans un processus de professionnalisation.

Chapitre 10

La pédagogie curative: un champ spécifique?

Valérie Lussi

Au tournant du 20^e siècle, les questions relatives à l'éducation des enfants dits «anormaux» ainsi qu'à la formation des enseignants se destinant à ce public se posent partout en Suisse. Pour les traiter, un nouveau champ voit le jour, celui de la pédagogie curative¹. Conjuguant les apports de la pédagogie, de la psychologie et de la médecine/psychiatrie ce champ prend des formes contrastées: on repère tantôt une autonomie institutionnelle relativement grande de la pédagogie curative, tantôt une intrication étroite de la recherche et de l'enseignement concernant les enfants «anormaux» dans des structures intégrant une perspective pluridisciplinaire. Les nouveaux champs professionnels de l'éducation spéciale et de l'enseignement spécialisé (Chatelanat & Pelgrims, 2003) émergent et conditionnent le développement des systèmes éducatifs. Ce sont les formes et l'évolution de la pédagogie curative par rapport à celles du champ pluridisciplinaire des sciences de l'éducation en Suisse qu'il nous intéresse d'interroger dans ce chapitre. Nous nous

1 Les dénominations de «pédagogie spécialisée», de «pédagogie curative» ou d'«orthopédagogie» (*Heilpädagogik/Sonderpädagogik*) cohabitent dans ce champ (voir Haeblerlin, 1996, pp. 13-22). Pour la restitution historique, nous reprenons les termes utilisés par les acteurs de l'époque (entre guillemets). Pour notre analyse, nous utilisons l'adjectif «curatif» ou «spécialisé» comme générique pour qualifier la pédagogie, la formation ou les enseignants concernés par «la théorie et la pratique de l'éducation et de la formation de personnes ayant des besoins spécifiques» (Secrétariat suisse de pédagogie curative et spécialisée (SPC), 1997, p. 5) et réservons l'adjectif «spécial» pour définir les classes d'école.

focalisons sur les trois sites de Genève, Zurich et Fribourg au sein desquels se développent durant le premier 20^e siècle des instituts offrant une formation en pédagogie spécialisée qui s'opère en lien avec les sciences de l'éducation présentes au niveau universitaire (Lussi, 2003). S'inscrivant dans une perspective cantonale, nationale et internationale, chacun de ces instituts se construit selon une dynamique propre et en interaction avec l'Association suisse en faveur des anormaux (ASA)/*Schweizerische Vereinigung für Anormale (SVfA)* (ultérieurement Pro Infirmis).

Pour comprendre les différentes dynamiques en présence, nous nous proposons d'analyser les besoins auxquels les instituts répondent et leur articulation d'une part avec les demandes liées aux professions, d'autre part avec celles liées aux champs disciplinaires qui traitent de l'anormalité scolaire. Nous retraçons d'abord leur institutionnalisation au sein de leur contexte cantonal spécifique et les formes que celle-ci prend: statut (public/privé; confessionnel/laïque), inscription (universitaire/extra-universitaire), cursus d'études, population estudiantine, interactions avec les associations caritatives et/ou professionnelles. Comme les logiques qui président à ces institutionnalisations changent à la charnière des années 1930, nous scindons l'analyse en deux périodes. Nous nous attachons ensuite à cerner leur inscription dans un contexte national et international qui voit émerger le champ de la pédagogie curative/éducation spéciale à l'intersection des champs éducatif et médical: quelle sont les interactions avec les différentes disciplines en cours de constitution, avec les principaux acteurs en charge des instituts de formation et avec les mouvements et associations pédagogiques et/ou scientifiques? Enfin, nous confrontons les différentes composantes disciplinaires et professionnelles comprises au sein des formations à la pédagogie curative/enseignement spécialisé – et qui influencent l'évolution de ce nouveau champ en Suisse – en nous arrêtant sur les modèles de formation préconisés, les disciplines et le ratio théorique-pratique des cursus proposés ainsi que le statut de la recherche scientifique.

L'ANORMALITÉ: UNE PROBLÉMATIQUE SOCIALE ET SCOLAIRE

La question de la scolarisation des enfants «faibles d'esprit», «arriérés» ou encore «anormaux» est portée sur le devant de la scène à la fin du 19^e siècle à l'heure où l'on assiste à l'avènement des sciences sociales et

médicales, à l'étatisation du champ d'intervention de l'assistance sociale et à la généralisation de la scolarisation.

Dès les années 1880, les sciences sociales et médicales se développent en lien avec l'essor sans précédent des sciences naturelles et de leur modèle scientifique (Wagner, Wittrock & Whitley, 1991; Le Dinh, 1997) dans un processus de «scientification» du social (Raphael, 1996). Dans cette lignée s'inscrit un mouvement prônant une connaissance de l'enfant et des questions éducatives renouvelée par l'approche expérimentale (Depaepe, 1993; Hofstetter & Schneuwly, 2002a). Grâce aux découvertes de la médecine sur les pathologies infantiles et à celles de la psychologie en matière de méthodes et d'outils expérimentaux, la question d'une norme positive, scientifiquement mesurable, du développement de l'enfant se pose sous un nouvel angle.

Devenant un problème social au 19^e siècle, la prise en charge de l'enfance défavorisée en Suisse est avant tout l'affaire de l'initiative privée et l'on assiste jusque dans les années 1880 à la création d'œuvres d'assistance isolées et locales, éparpillées sur tout le territoire (Möckel, 1988; Wolfisberg, 2005, p. 55).² Nombre d'associations caritatives religieuses et/ou philanthropiques ambitionnent de réhabiliter et d'insérer socialement les enfants déviants afin qu'ils deviennent autant de forces de travail contribuant au progrès social général (Avvanzino, 1993; Ruchat, 2003). Entre 1880 et 1900, ces œuvres individuelles se regroupent progressivement en associations cantonales ou régionales, simultanément au renforcement des administrations étatiques qui permettent l'établissement de lois sociales et scolaires touchant tous les citoyens. Ce regroupement s'accroît entre 1900 et 1920 et l'on assiste à la formation d'associations plus vastes et de fédérations absorbant les groupements cantonaux ou régionaux.

En lien avec l'édification de l'Etat enseignant (Hofstetter, 1998) et l'adoption du principe d'instruction obligatoire, la scolarisation se généralise, simultanément à l'expansion des systèmes éducatifs. Conjointement à la nouvelle mission de l'école publique qui doit permettre l'accès à l'instruction pour tous les enfants apparaît la nécessité d'identifier

2 La prédominance de l'action privée et la profusion d'œuvres d'assistance sur un territoire aussi petit que celui de la Suisse s'explique par l'organisation confédérale des 26 (à l'époque 25) cantons qui conjuguent autant de systèmes éducatifs autonomes, quatre langues nationales et deux confessions (Bersot, 1942, p. 87).

puis de soustraire des classes publiques les élèves entravant leur bonne marche pour les regrouper au sein d'une structure scolaire en voie de création: la classe spéciale³ (Balmer, 1925). En charge d'un nouveau rôle de dépistage, les instituteurs se mobilisent afin d'attirer l'attention des pouvoirs publics sur la présence importante dans les classes d'enfants dits «faibles d'esprit» et de proposer des mesures pour leur éducation au sein de l'école publique. Des associations nationales sont créées et mises en synergie, ce qui leur permet d'accroître leur pouvoir d'action et de revendiquer des subventions fédérales. La première qui voit le jour en juin 1889 à Zurich et qui s'inspire du modèle allemand (Wolfisberg, 2002, p. 68) est la Société suisse d'assistance aux arriérés (*Schweizerische Hilfsgesellschaft für Geistesschwache*) qui organise la même année la première Conférence suisse pour l'étude des mesures à prendre concernant l'éducation et l'assistance des enfants «anormaux» (*Schweizerische Konferenz für das Idiotenwesen*).⁴ Forte de plus de 130 membres, elle joue un rôle primordial en lançant l'initiative d'un dépistage fédéral des «faibles d'esprit». Donnant suite aux demandes réitérées des associations, la Confédération organise en mars 1897 un recensement national qui s'élargit à tous les enfants atteints d'infirmités physiques, aux enfants négligés et moralement abandonnés, fournissant ainsi l'occasion de faire un bilan sur l'ensemble de l'enfance défavorisée en Suisse. Le recensement inventorie 1 à 2% d'enfants «faibles d'esprit» sur tous ceux qui fréquentent l'école suisse. Ces résultats décident le Conseil fédéral à allouer une partie de la subvention scolaire pour l'éducation de ces der-

3 Si ces classes spéciales sont créées à la fin du 19^e siècle dans la plupart des cantons suisses, cette forme institutionnelle ne constitue pas pour autant une nouveauté. Des classes, écoles ou asiles spéciaux privés couvrent déjà le territoire suisse depuis plus d'un siècle (Schriber, 1994, pp. 30-35).

4 La Conférence suivante a lieu en 1899, puis tous les deux ans et rassemble philanthropes, pédagogues et médecins qui visent à perfectionner l'assistance aux «arriérés» (Bersot, 1942, p. 65). Elle devient Conférence suisse pour l'éducation et l'assistance des arriérés mentaux (*Schweizerische Gesellschaft für Erziehung und Pflege Geistesschwacher*) en 1911. En 1916, elle fonde, avec la Société suisse des éducateurs d'enfants attardés, l'Association suisse en faveur des arriérés qui vise dans ses statuts l'organisation régulière, en liaison avec la Société suisse d'intérêt public, de cours en vue de la formation d'enseignants pour les classes spécialisées et pour les instituts ouverts aux enfants anormaux (Schindler, 1990, pp. 19-20).

niers et pour créer des postes de médecins scolaires. Ceux-ci entrent ainsi officiellement dans l'institution scolaire comme au sein des classes spéciales qui s'ouvrent peu à peu dans toutes les villes suisses et deviennent des experts légitimes sur les questions éducatives liées à l'anormalité scolaire (Ruchat, 2003, pp. 78-80). Enfin, avec l'institution des classes spéciales et d'asiles à même d'accueillir les enfants en âge scolaire, la pratique de la pédagogie curative entre pour la première fois dans un cadre défini et financé par l'Etat (Wolfisberg, 2002, p. 71).

DE NOUVEAUX ENJEUX PROFESSIONNELS ET SCIENTIFIQUES

La question de la formation joue un rôle central pour l'établissement de la pédagogie curative comme profession et discipline puisque c'est elle qui doit garantir la qualité des intervenants dans ce nouveau champ. Consciente de cet enjeu, la 2^e Conférence suisse pour l'étude des mesures à prendre concernant l'éducation et l'assistance des enfants «anormaux» se focalise en 1899 sur l'organisation de cours pour les enseignants des classes spéciales et la formation d'un personnel destiné aux institutions (Schindler, 1990, p. 18). De même, l'assemblée des délégués de la Société suisse d'utilité publique envisage en 1898 déjà de mettre sur pied un Séminaire suisse de pédagogie curative (Wolfisberg, 2002, p. 75). Le projet échoue mais un premier cours de formation pour les instituteurs et institutrices de classes spéciales est organisé en 1899 à Zurich sous l'égide de cette dernière. Durant plusieurs semaines, ce cours comprend des enseignements théoriques et pratiques en pédagogie curative et en «pathopsychologie». Donnée à six reprises entre 1899 et 1921, il permet de former 144 participants provenant des cantons alémaniques (Schriber, 1994, pp. 50 et 257-258).

Dans une perspective différente, l'offre de formation qui se met en place à Genève en 1903 est rattachée au psychologue et médecin des nouvelles classes spéciales Claparède*, sollicité dès le début du siècle par les institutrices de ces classes pour leur prodiguer une formation adaptée à leur nouvelle fonction (Ruchat, 1999). Ce dernier conçoit une formation en lien avec les expériences internationales (dont en particulier celles de Decroly et Demoor à Bruxelles), avec ses activités de recherche au sein du Laboratoire de psychologie expérimentale de la Faculté des sciences et avec les applications qu'il effectue en collaboration avec une classe spéciale qui bénéficient du soutien de la Société pédagogique genevoise. Liant formation, recherche scientifique et appli-

cations pratiques, Claparède recommande une différenciation de l'enseignement en fonction du type d'anormalité et une formation supplémentaire en médecine, psychologie et pédagogie tant pour les titulaires des classes spéciales que pour tous les instituteurs en général.

Les deux offres de formation qui se mettent en place font donc intervenir de manière différente les représentants du champ professionnel et ceux du champ disciplinaire. L'offre zurichoise est confiée aux praticiens des classes spéciales et s'organise en lien avec des associations caritatives. Dans un autre registre, l'offre genevoise est entre les mains d'un spécialiste de disciplines émergentes dans le champ de l'anormalité scolaire (médecine et psychologie) qui inscrit son action en lien avec l'université.

Sur le plan scientifique, la question de la classification et du dépistage des enfants «anormaux» suscite un débat au niveau international: elle fait l'objet d'une demande expresse du comité scientifique du Congrès de psychologie de 1909 qui la considère d'une actualité brûlante (Claparède, 1910, p. 417; voir aussi Ioteyko, 1912). La définition de l'anormalité tant dans ses formes que dans ses degrés est capitale pour permettre la distinction entre les élèves «éducables» qui ont leur place dans l'institution scolaire et les «inéducables» qu'il s'agit de placer dans des asiles. Cette classification offre ainsi aux médecins – en particulier aux psychiatres – et aux psychologues l'occasion de développer et de légitimer leur expertise scientifique dans ce nouveau domaine. Néanmoins, comme son établissement divise les spécialistes et que le besoin d'en établir une ne peut attendre un consensus, celle qui est finalement adoptée à Genève en 1905 «n'est ni absolument clinique, ni absolument psychologique», mais apparaît comme «la plus pratique»⁵.

Ainsi, la question de la norme et de l'anormalité dans le champ éducatif constitue un enjeu autant socio-économique que scientifique. La nécessité de déterminer une norme et de créer des établissements à même d'offrir à tous les enfants, de manière différenciée, l'instruction obligatoire prévue par la loi impulse la création d'un nouveau champ professionnel et scientifique qui va lui-même influencer les professions et disciplines qui contribuent à le définir. Au sein de ce champ, de nouvelles demandes socio-éducatives voient le jour tant au niveau institutionnel (classes spéciales, services de dépistage, établissements pour

5 Claparède, E. (rapporteur), Rapport de la sous-commission chargée d'étudier la question des élèves anormaux des écoles primaires du canton de Genève, mai 1905, Fonds Claparède B.2, Archives Institut J.-J. Rousseau (AIJR).

enfants «anormaux»), scientifique (classification des enfants, tests d'aptitudes, traitements), praxéologique (méthodes différenciées, nouvelles branches scolaires) qu'au niveau de la formation professionnelle (enseignant et éducateur spécialisé, psychologue scolaire). Aux côtés des classes spéciales, les services médico-pédagogiques⁶, spécifiquement consacrés au dépistage et au traitement des enfants posant problème au système scolaire «traditionnel», jouent un rôle crucial dans la constitution du champ disciplinaire de la pédagogie curative. Après les médecins, y entrent en scène tout au long du 20^e siècle différents protagonistes issus de la psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent, de la psychologie, de la psychanalyse, de la rééducation motrice ou psychomotrice, de la logopédie ou orthophonie. Que ces services s'inscrivent au sein d'instituts, dans le cadre du système scolaire ou comme services autonomes sous direction psychiatrique, ils poursuivent tous des objectifs similaires visant le dépistage, le diagnostic et la mise en place de thérapies réparatrices et/ou préventives (Schweizer, 1945). En étroite interaction avec les classes spéciales et les instituts de formation, ces lieux sont les théâtres d'enjeu qui permettent simultanément au champ de la pédagogie curative de se développer et à ses disciplines contributives de s'autonomiser.

CRÉATION D'INSTITUTS/SÉMINAIRES (ANNÉES 1910 À 1930)

En discussion au tournant du 20^e siècle partout en Suisse, les dispositifs scolaires mis en place pour répondre au nouveau besoin de formation des «anormaux» et des enseignants qui en sont responsables diffèrent. Si la concentration urbaine de cantons-villes tels que Genève ou Zurich – de même que leur monolinguisme – favorise la rationalisation de l'enseignement par le regroupement d'enfants du même âge et la mise en place de classes spéciales, la configuration rurale, voire bilingue, d'autres cantons

6 Cette dénomination prévaut en Suisse romande; en Suisse alémanique, on trouve alternativement *Erziehungsberatungstelle* et *Psychiatrische Poliklinik für Kinder und Jugendliche*. Apparaissant comme des tentatives isolées visant à répondre à des besoins locaux jusqu'aux années 1930, ces services se multiplient dans les différents cantons suisses et renforcent leur légitimité en lien avec le développement du système juridique pour les mineurs et le Code pénal suisse voté en 1942.

la complique. Ces contextes géographiques incitent ou restreignent le développement d'un nouveau corps enseignant spécifique, celui d'enseignant spécialisé, dont les membres se retrouvent plus nombreux dans les cantons urbains où ils revendiquent la mise en place d'institutions de formation. Néanmoins, même dans les villes, le nombre d'enseignants concernés par une formation spécialisée est trop faible pour justifier les coûts d'une institution de formation complète par canton. C'est ainsi que des instituts de formation destinés aux enseignants spécialisés regroupant des intérêts confessionnels et linguistiques, visant une population intercantonale voire internationale, se déploient dans les cantons-villes de Genève et Zurich, à l'inverse de ceux destinés aux enseignants ordinaires fortement liés au système éducatif cantonal (voir chapitre 9).

L'INSTITUT J.-J. ROUSSEAU
ÉCOLE DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION À GENÈVE (1912)

Premier en date et issu d'une initiative privée⁷, l'Institut Jean-Jacques Rousseau (IJJR) fondé par Claparède en 1912 à Genève est communément reconnu comme le premier «Institut de pédagogie curative»⁸, même si cette orientation ne représente qu'un cursus d'études parmi une offre de formation beaucoup plus large (cf. chapitre 4 sur Genève). La formation spécialisée est envisagée comme constitutive d'une formation générale en psychopédagogie en étroite interaction avec l'Université: pour le directeur Bovet*, «la méthode pathologique est utile entre toutes pour éclairer les lois du fonctionnement mental»⁹. Dès le premier semestre d'hiver 1912, le domaine «Psychopathologie et Pédagogie des Enfants arriérés et anormaux» propose des cours théoriques spécifiques sur la question de l'anormalité auxquels s'ajoutent des activités de recherche et applications pratiques au sein de classes spéciales et au sein de la Consultation médico-pédagogique. En pionnier, l'IJJR inaugure en

7 Bien que les fonds ayant permis sa fondation soient essentiellement d'origine protestante, l'Institut ne revendique pas d'appartenance confessionnelle. Sur l'histoire de l'Institut, voir Hofstetter, en préparation.

8 Rapport annuel des Instituts de pédagogie curative, Rapport annuel de l'Association suisse en faveur des anormaux (ASA) pour 1922, p. 15, Archives Pro Infirmis (API).

9 Bovet, P., La consultation médico-pédagogique de l'Institut J.-J. Rousseau, février 1930, pp. 1-2, 1987/6/14, Archives de l'Université de Genève (AUG).

1913 la première consultation médico-pédagogique de Suisse: elle propose d'une part l'examen gratuit d'enfants dits problématiques; d'autre part, elle permet aux étudiants de l'IJRR de se former à l'examen médico-pédagogique et d'y mener des recherches (Bovet, 1932, pp. 84-86). Service de diagnostic destiné la cité, la Consultation s'enrichit trois ans plus tard d'une «Classe d'entraînement» destinée à mettre sur pied des méthodes individualisées adaptées aux élèves en difficulté après avoir dépisté leurs manques grâce aux tests psychologiques. Parallèlement, Descoedres* reçoit les étudiants qui se destinent à l'enseignement des «anormaux» au sein de sa classe spéciale et développe avec Claparède une activité de recherche psychologique dans le domaine de l'enfance anormale qui va la faire reconnaître internationalement comme une des spécialistes les plus réputées de l'arriération (Descoedres, 1916). Par ailleurs, l'IJRR contribue en 1918 à la création de l'«Ecole sociale» de Genève et ouvre certains cours à ses étudiants (Hofstetter, à paraître).

Seul alors à offrir ce type de formation en Suisse, l'IJRR répond aux demandes de formation professionnelle croissantes en élaborant un plan d'études spécifique en 1916. Ce plan d'études, prévu sur quatre semestres, intègre des cours de base en pédagogie, psychologie, médecine et psychanalyse auxquels s'ajoutent des enseignements pratiques sur l'éducation artistique ou physique ainsi que des cours touchant aux problèmes sociaux relatifs à l'enfance et aux éléments de droits s'y rapportant. Enfin, le cursus est complété par des travaux pratiques qui cumulent des stages dans des classes spéciales, des études concrètes d'œuvres sociales relatives à l'enfance et l'assistance à la Consultation médico-pédagogique ainsi qu'au Cabinet d'orientation professionnelle.¹⁰

Au niveau romand, les protagonistes de l'IJRR jouent un rôle important en créant en 1920 la section romande de l'Association suisse en faveur des anormaux (ASA) sous la présidence de Duvillard*, membre de l'IJRR et inspecteur des classes spéciales de la ville de Genève. C'est sous son instigation et celle de Descoedres, tous deux membres du comité central, que la Conférence annuelle se tient à Genève en 1921. En 1922, l'IJRR est le premier institut proposant une formation dans le domaine de la pédagogie spécialisée à être reconnu par l'ASA dont il obtient un soutien financier dès 1923.

¹⁰ Voir rapport annuel de l'IJRR: Rapport annuel de l'ASA pour 1923, pp. 50-53, API.

L'INSTITUT DE PÉDAGOGIE CURATIVE /
HEILPÄDAGOGISCHES SEMINAR DE ZÜRICH (1924)

Dès 1919, suite à la Première Guerre mondiale et aux difficultés financières rencontrées par toutes les institutions en charge de l'enfance anormale, les représentants des différentes associations suisses pour les «anormaux»¹¹ s'unissent pour revendiquer un soutien financier auprès de la Confédération ainsi que la création d'un institut de formation en Suisse alémanique, une formation complète en pédagogie curative n'étant jusqu'alors offerte qu'en Allemagne. Bénéficiant d'une première subvention en faveur de l'enfance anormale en 1920, ils fondent l'ASA et inscrivent trois objectifs prioritaires dans ses statuts: favoriser l'éducation des «anormaux» et soutenir les sociétés et institutions qui s'en occupent; obtenir le concours (notamment financier) des autorités cantonales et fédérales pour l'éducation, les soins, l'instruction et l'assistance aux «anormaux» (en s'opposant à toute étatisation) et promulguer la mise en place de formations spécialisées destinées au personnel en charge des «anormaux».¹² Durant ses premières années d'existence, l'ASA cherche à rassembler en son sein toutes les associations suisses dédiées à la cause des «anormaux» et à obtenir de la Confédération une augmentation des subventions.

Pour concrétiser le projet de formation en Suisse alémanique, l'Association «Institut de pédagogie curative Zurich» est officiellement constituée en 1920 et réunit des praticiens actifs au sein des œuvres caritatives protestantes rassemblées sous l'égide de l'ASA. Le projet prend du retard à cause de divergences sur la conception de l'institut qui achoppent autour d'un statut professionnel et privé *versus* scientifique et universitaire. Si les représentants du champ pratique comme Johannes Hepp¹³ ou Hanselmann* revendiquent avant tout un institut fondé sur l'expérience pratique¹⁴, les universitaires comme le recteur, le détenteur

11 Dont notamment l'Association suisse en faveur des arriérés, les *Schweizerische Fürsorgeverein für Taubstumme*, *Schweizerische Verein für krüppelhafte Kinder* et le *Zentralverein für das Blindewesen*: Rapport annuel de l'ASA pour 1920, pp. 2-3, API.

12 *Statuten Schweizerische Vereinigung für Anormale*, Rapport annuel de l'ASA pour 1920, pp. 13-17, API.

13 Alors directeur de l'Asile cantonal pour les aveugles et sourds de Zurich.

14 Lettre de Hepp pour la *Verband Heilpädagogisches Seminar* à Wreschner, doyen de la *Philosophische Fakultät I* du 13 novembre 1922, Mappe Heilpädagogik bis

de la chaire de philosophie, pédagogie et psychologie Lipps* ou les représentants de la Faculté de médecine souhaitent le rattacher à l'Université de Zurich. Imposant leur point de vue, les praticiens fédérés au sein de l'Association «Institut de pédagogie curative Zurich» se prononcent contre toute inscription universitaire et restent sourds aux voix internes comme externes qui mettent en avant les avantages d'une prise en charge étatique de l'Institut tant au niveau politico-financier que pour la reconnaissance de la formation (Schriber, 1994, p. 84). Ce débat sur l'universitarisation de l'Institut est conditionné par le contexte zurichois des années 1920 au sein duquel le rattachement universitaire de la formation des enseignants primaires est revendiqué par les associations enseignantes et le synode scolaire (cf. le chapitre 1 sur Zurich).¹⁵ Après trois ans de tergiversations, le compromis suivant est finalement trouvé: la partie théorique de la formation en pédagogie curative s'enseigne en lien avec l'Université alors que la formation pratique est indépendante et confiée à l'Association.¹⁶ Au niveau financier, l'Institut est subventionné par la Confédération, l'Instruction publique zurichoise ainsi que par des associations caritatives et des personnes privées.¹⁷

1951, ALE H, J, Lehstuhlakten/Dekanatsakten, Archives de l'Université de Zurich (AUZ).

- 15 Si le chef du Département de l'instruction publique (DIP) zurichois met en avant l'importance d'une formation pratique extra-universitaire pour ne pas rattacher l'Institut de pédagogie curative à l'Université, c'est surtout pour éviter le rattachement universitaire de l'Institut car celui-ci entraînerait l'obtention d'un titre universitaire pour les pédagogues curatifs et créerait ainsi une rupture avec la formation des enseignants ordinaires (Criblez, 2000, pp. 312-316; Schriber, 1994, pp. 89-90).
- 16 Au niveau des infrastructures, le DIP met à disposition les locaux nécessaires et assume les nouvelles charges d'enseignement universitaire (dont une charge de cours pour le directeur Hanselmann moyennant son habilitation) qui sont créées en lien avec l'Institut (Lettre du doyen de la *Philosophische Fakultät I* Wreschner au DIP de Zurich du 23 décembre 1992, Mappe Heilpädagogik bis 1951, ALE H, J, Lehstuhlakten/Dekanatsakten, AUZ). De son côté, l'Institut est libre de proposer les enseignements pour lesquels il souhaite faire appel à l'Université.
- 17 *Richtlinien für die Schaffung eines heilpädagogischen Seminars*, 1923 (Schriber, 1994, p. 69).

C'est ainsi un institut de statut privé qui ouvre ses portes au printemps 1924 sous l'intitulé de *Heilpädagogisches Seminar*¹⁸ même si ses étudiants sont immatriculés et suivent un certain nombre d'enseignements au sein de la Faculté des lettres de l'Université de Zurich, dont celui de pédagogie curative donné par le directeur de l'Institut, Hanselmann. L'admission est conditionnée à l'obtention d'un diplôme cantonal d'enseignant primaire et à une expérience préalable d'au moins une année dans le domaine de l'enseignement ou de la pédagogie curative. La formation dure deux semestres avec un ratio d'un tiers de formation théorique pour deux tiers de formation pratique et aboutit sur un diplôme de pédagogie curative co-signé par la direction de l'Instruction publique zurichoise. Les enseignements sont répartis entre l'Université pour la psychologie (générale et expérimentale) et la pédagogie (générale et curative), l'EPFZ pour l'hygiène et l'Institut pour la psychologie de l'enfant et les sciences médicales: psychopathologie, anatomie, pathologie du système nerveux sont ainsi confiées aux médecins en lien avec les asiles chapeautés par l'Association de l'Institut (Schindler, 1979, p. 75).¹⁹ Ainsi, si les enseignements universitaires en pédagogie et psychologie sont inscrits au programme, ceux de médecine sont rejetés sous prétexte que les professeurs en médecine n'ont jamais travaillé en pédagogie curative (Schriber, 1994, p. 87). En concurrence avec les représentants universitaires de la psychiatrie et de l'hygiène dont les chaires sont établies de longue date et qui souhaitent diriger les efforts d'assistance en direction de la «jeunesse saine», Hanselmann revendique le maintien de l'aide aux «anormaux», seule position qui permette de légitimer le champ disciplinaire de la pédagogie curative qui vient juste de faire son entrée comme branche académique (Ramsauer, 2000, pp. 192-195).

Parallèlement, Hanselmann crée, en 1927, une *Erziehungsberatungsstelle* (Office de consultation éducative) sur le modèle de la Consultation médico-pédagogique de l'IJRR (Hanselmann, 1929; Schriber, 1994, p. 135)

18 Si le terme de «séminaire» (leçon académique) ne recouvre pas la même réalité institutionnelle que celui d'«institut» (établissement de recherche et d'enseignement) en français, ce n'est pas le cas pour le terme allemand *Seminar* qui admet les deux acceptions. L'organisation de ces formations correspondant au concept d'institut en français, nous utilisons cette dénomination lorsque nous parlons de Zurich ou, plus tard, de Fribourg.

19 Rapport du *Heilpädagogisches Seminar Zurich*, Rapport annuel de l'ASA pour 1924, pp. 54-61, API.

et un *Landererziehungsheim* (foyer rural d'éducation) à Albisbrunn. Outre leur fonction sociale, ces lieux lui permettent de fonder ses théories sur l'expérimentation et de nourrir ainsi son enseignement. La Consultation fonctionne dans un partage des tâches avec la division infantile de la Polyclinique psychiatrique de Zurich: le psychiatre a la charge d'établir le bilan du développement psychopathologique d'un enfant tandis que le travail thérapeutique, fondé essentiellement sur la pédagogie curative et incombant aux différents établissements d'éducation, est géré en collaboration (Schweizer, 1945, pp. 65-66). Promulguant une formation avant tout pratique et continue, l'Institut survit dans ses premières années essentiellement grâce au soutien financier d'un mécène privé.

En 1926, l'ASA obtient une subvention annuelle plus conséquente de la Confédération et crée deux secrétariats en lien avec les deux instituts de pédagogie curative que compte alors la Suisse: l'Institut zurichois s'occupe du secrétariat alémanique et l'IJJR prend en charge le secrétariat romand qui devient le «Centre d'action pour la Suisse romande de l'Association suisse en faveur des anormaux». Dès sa fondation, le Centre d'action fonctionne comme bureau de recherches et de renseignements et s'occupe, dès 1927, d'organiser des conférences locales²⁰ comme des rencontres internationales²¹.

PÉDAGOGIE CURATIVE ET EDUCATION NOUVELLE

L'espace de liberté pédagogique que représente l'institutionnalisation d'un nouveau type de classe – la classe spéciale – coïncide avec un mouvement social plus large qui remet en question la valeur formative des savoirs livresques traditionnellement prodigués par l'école (Hofstetter, Schneuwly, Lussi & Haenggeli-Jenni, 2006). Dans ce contexte, une réflexion se développe autour de la mise en place de nouvelles méthodes pédagogiques plus proches de la vie courante, plus pratiques et concrètes, réflexion qui s'avère particulièrement porteuse dans le cadre de l'éducation des enfants dits anormaux avec lesquels les pédagogies traditionnelles échouent. Cette réflexion est marquée par les

20 Les conférences du Groupe romand en faveur de l'éducation des enfants difficiles sont organisées dès 1927 et annoncées dans les chroniques de l'IJJR publiées par *L'Éducateur* (voir aussi Junod, 1932, pp. 72-74).

21 Notamment les Journées éducatives de Lausanne qui réunissent des experts internationaux comme Decroly, Simon et Bovet (Meyer, 1928, p. 4).

travaux de savants comme Decroly²² ou Claparède, figures de l'émergence d'un champ pluridisciplinaire des sciences de l'éducation, qui allient formations en médecine, psychologie, pédagogie (dont curative) et contribuent activement au mouvement de l'Education nouvelle. Si on note une proximité entre les méthodes utilisées dans les classes spéciales et celles préconisées par le mouvement de l'Education nouvelle dans les premières décennies du 20^e siècle, les conceptions sociales et scientifiques prônées par les tenants de la pédagogie curative et les promoteurs de l'Education nouvelle divergent entre les différentes aires culturelles dont la Suisse se compose.

Entre les militants genevois de l'Education nouvelle et les pédagogues curatifs dans la lignée d'Hanselmann, l'étiologie de l'anormalité diffère de même que les actions qui sont à entreprendre: d'un côté, il s'agit de changer l'école pour changer la société dans laquelle l'enfant vit; de l'autre, il s'agit d'adapter les futurs citoyens à la société. Ces deux conceptions se répercutent sur la façon d'envisager la recherche et la formation: si les tenants de l'Education nouvelle considèrent le développement général de l'enfant comme objet crucial d'enseignement et de recherche, sans s'arrêter sur une norme définie, les pédagogues curatifs germanophones focalisent leur intérêt sur les blocages d'apprentissage qui, une fois catégorisés, constituent pour eux le cœur de la tâche de la pédagogie curative. Pour les résoudre, les techniques promulguées par l'Education nouvelle peuvent être utilisées, pour autant qu'elles soient probantes, mais sans que les pédagogues curatifs adoptent leurs conceptions philosophiques (Hillenbrand 1994, p. 243).

NOUVEAUX ENJEUX SCIENTIFIQUES, POLITIQUES ET RELIGIEUX (ANNÉES 1930 À 1950)

Le début des années 1930 marque un pic du mouvement en faveur de la pédagogie curative en Suisse: en 1931, la première chaire européenne de pédagogie curative est créée à l'Université de Zurich pour Hanselmann;

22 Les succès qu'a rencontré Decroly en Belgique tant avec son Institut d'enseignement spécial pour retardés et anormaux fondé en 1901 qu'avec son Ecole de l'Ermitage destinée aux enfants «normaux» et ouverte en 1907 ont servi de base aux Ecoles nouvelles créées par le mouvement de l'Education nouvelle dans l'espace francophone.

la même année, l'éducation des «anormaux» bénéficie d'un stand à l'Exposition nationale de Berne conjointement mis sur pied par l'Institut de Zurich, le Centre d'action romand et l'IJRR; les subventions fédérales destinées aux «anormaux»²³ sont multipliées par sept entre 1926 et 1931. Les différentes associations contribuent activement au fort développement des établissements pour arriérés (dont le nombre double quasiment tous les 20 ans entre 1880 et 1938) parallèlement à celui des classes spéciales (qui ont plus que sextuplé entre 1900 et 1937).²⁴

Ces premiers acquis sont néanmoins fortement remis en question dès 1933 par le contexte socio-politique: avec la crise économique, les subventions de la Confédération en faveur des «anormaux» diminuent²⁵ et la montée du national-socialisme promulguant le rejet des handicapés gagne de plus en plus de force dans la population (Schindler, 1990, p. 22). De même, on assiste au recul du mouvement de l'Education nouvelle (cf. chapitre 12) et des idéaux de méthodes pédagogiques pour tous prônés par les genevois. Dans ce nouveau contexte, la conception zurichoise de la pédagogie curative comme un champ disciplinaire et professionnel spécifique se renforce et c'est sur ce modèle qu'un troisième institut de pédagogie curative voit le jour à Fribourg au début des années 1930.

L'INSTITUT DE PÉDAGOGIE CURATIVE DE L'UNIVERSITÉ DE FRIBOURG

Au sein du contexte fribourgeois, la création d'un institut en pédagogie curative n'émane ni d'un corps enseignant spécialisé en quête de formation supplémentaire comme à Genève et Zurich, ni d'efforts internes à

23 Leur gestion est confiée à l'ASA qui centralise et coordonne les associations caritatives sous son égide depuis les années 1920, constituant ainsi un lien entre ces dernières et les autorités cantonales et fédérales.

24 Le nombre d'établissements pour arriérés passe de 8 en 1880 à 55 en 1938 et celui des classes spéciales de 40 en 1900 à 260 en 1937. Couvrant l'ensemble de la Suisse, ces dernières sont avant tout réparties dans les régions où la population est la plus dense – les classes définies en fonction de handicaps spécifiques ne se situant que dans les grands centres urbains (Bersot, 1942, pp. 65-66 et 81).

25 Les subventions fédérales passent de 15000 CHF en 1923 à 350000 en 1932 avant de diminuer à 300000 en 1933, puis à 233000 depuis 1936 (Junod, 1932, pp. 75-76).

l'institution ou même au canton, mais d'influences sociales et politiques extérieures émanant du mouvement caritatif catholique suisse qui vise à constituer un pendant catholique à l'Institut zurichois (voir chapitre 6 sur Fribourg; Haeberlin, 1991, p. 764). Des différends confessionnels ayant fait échouer un premier projet visant à confier au *Heilpädagogisches Seminar* de Zurich la formation des pédagogues curatifs catholiques (Schriber, 1994, pp. 96-98), l'association Caritas conçoit dès 1928 un projet catholique qui aboutit sur la double fondation d'un institut pratique de pédagogie curative à Lucerne en 1932 et d'un institut théorique de pédagogie curative s'inscrivant dans le cadre de l'Université de Fribourg en 1935 afin d'offrir une formation de niveau universitaire au personnel des asiles gérés par Caritas (Hegi, 1982, p. 16).

Section de l'Institut de pédagogie générale rattaché à la Faculté des lettres (Lussi, en préparation), l'Institut de pédagogie curative ouvre ses portes en 1935 et propose, sur deux semestres, une introduction au domaine commun de la théorie et de la pratique de la pédagogie curative. Bilingue²⁶, le cursus se partage entre des cours et exercices émanant du programme de l'Université et d'autres organisés spécifiquement par l'Institut auxquels s'ajoutent des exercices hebdomadaires au sein des asiles rassemblés sous l'égide de l'Institut de Lucerne. Après une première formation générale, l'étudiant se spécialise dans un domaine d'études spécifique (pédagogie curative, psychologie, psychopathologie et anatomie). Conçu pour la formation d'enseignants primaires et de personnel d'asile au bénéfice d'au moins une année d'expérience, l'Institut est en lien avec les associations caritatives dont les représentants assistent aux examens débouchant sur le diplôme spécial (Spieler, 1940, pp. 223-224). Profitant de sa double fonction de directeur des Instituts de Fribourg et Lucerne, Spieler* organise des exercices pratiques dans des asiles ou stations d'observations rassemblés sous l'égide de l'Institut de Lucerne, visant ainsi à former les étudiants à une collaboration avec les médecins et les psychiatres ainsi qu'à ouvrir des champs d'études susceptibles de nourrir la recherche en pédagogie expérimentale (Spieler, 1934).

26 Notons que les enseignements en français sont minoritaires et que, bien que situé dans un canton et une université bilingues, l'Institut fribourgeois s'inscrit avant tout dans l'aire culturelle germanophone, en lien avec l'Institut de Lucerne et le mouvement catholique Caritas fortement implanté en Suisse alémanique.

LA PÉDAGOGIE CURATIVE CATHOLIQUE COMME MOTEUR
D'UN INSTITUT GÉNÉRAL DE PÉDAGOGIE, D'ORTHOPÉDAGOGIE
ET DE PSYCHOLOGIE APPLIQUÉE À FRIBOURG

Si l'Institut fribourgeois est dans un premier temps conçu à partir du modèle zurichois²⁷, notamment avec la nomination de Spieler à la double fonction de professeur universitaire de pédagogie curative et de directeur de l'Institut, il évolue de manière différente. En effet, dès l'arrivée de Spieler comme chargé de cours pour la pédagogie curative en 1932, la Faculté des lettres adjoint à son poste l'enseignement de la pédagogie en langue allemande destinée à la formation des enseignants secondaires, conjuguant ainsi les besoins de Caritas aux siens propres. Elle conditionne également la nomination de Spieler comme professeur extraordinaire en 1935 à la création de l'Institut de pédagogie curative, section de l'Institut de pédagogie générale. L'Institut de pédagogie curative se développe, ouvre un service médico-pédagogique en 1943 avant de subir une grave crise à la fin de la Deuxième Guerre: Spieler est démis de ses fonctions pour raisons politiques en 1945 et l'avenir de la pédagogie curative est des plus incertains (Wolfisberg, 2002, pp. 134-136). C'est Montalta*, formé à la psychologie expérimentale à Louvain (comme Spieler) et à la pédagogie curative à Zurich par Hanselmann qui est choisi par Caritas pour succéder en 1946 à la double direction des Instituts de Lucerne et Fribourg ainsi qu'au poste de professeur universitaire de pédagogie curative à Fribourg. En plus du développement de l'Institut de pédagogie curative fribourgeois pour lequel il obtient le statut d'institut autonome de recherche et d'enseignement dépendant de la Faculté des lettres en 1948²⁸, ce dernier contribue également à l'essor de l'Institut de pédagogie générale. D'une part il étend sa chaire à la pédagogie en langue allemande et participe à la formation des enseignants secondaires, d'autre part il développe l'enseignement de psychologie pédagogique avant d'obtenir en 1949 une charge de cours de psychologie expérimentale. Montalta joue donc un rôle central dans le développement de l'Institut de pédagogie, d'orthopédagogie et de psychologie

27 Exposé émanant de l'Institut de Lucerne du 25 février 1934, Dossier Institut de pédagogie curative, Archives de l'Evêché de Fribourg, Lausanne, Genève (AEvF).

28 Lettre de Montalta au recteur de l'Université du 3 juillet 1948, Rectorat, Heilpädagogisches Seminar 34.1, Archives de l'Université de Fribourg.

appliquée (*Institut für Pädagogik, Heilpädagogik und Angewandte Psychologie*) qui voit officiellement le jour en 1949 et qui allie enseignement, recherche et service à la cité (Montalta, 1950; 1958). Au sein de cet Institut, l'orthopédagogie constitue un institut spécifique avec son propre statut et propose, en plus de la formation générale en pédagogie curative qui passe de deux à quatre semestres, des diplômes spécifiques de maître de classe spéciale ainsi que d'éducateur et d'instituteur pour la correction des défauts du langage (Montalta, 1949). En lien avec le Département de l'instruction publique (DIP) et le service médico-pédagogique transformé en policlinique en 1947 (Brunner, 1951), des enseignants supplémentaires sont nommés et de nouveaux cursus en travail social voient le jour dans les années 1950. A la charnière des aires culturelles francophone et germanophone, l'Institut de Fribourg gagne une reconnaissance internationale comme en témoigne le choix du Bureau international catholique de l'enfance (BICE) d'y tenir en 1952 la réunion durant laquelle est créée la Commission internationale médico-sociale et psycho-pédagogique sous la présidence de Montalta (Montalta, 1996).

DÉVELOPPEMENT D'UN CHAMP SPÉCIFIQUE DE PÉDAGOGIE CURATIVE À ZÜRICH

A la tête de l'Institut de pédagogie curative jusqu'en 1940, Hanselmann insiste sur l'importance de la formation pratique pour les étudiants²⁹, position qu'il partage avec son élève Moor* qui lui succède à la direction de la Consultation médico-pédagogique en 1934, à celle de l'Institut en 1940 et à la chaire extraordinaire de pédagogie curative en 1951 (Moor, 1949). Visant à circonscrire le champ de la pédagogie curative, les travaux d'Hanselmann l'amènent à opter pour une nouvelle dénomination du champ, celle de pédagogie/éducation spéciale (*Sonderpädagogik/Sondererziehung*), qui lui semble mieux marquer la distinction avec les champs de la philosophie, de la pédagogie et de la médecine (Hanselmann, 1941). Définissant l'éducation spéciale comme celle qui s'adresse aux enfants rencontrant des blocages d'apprentissage, il en souligne la dimension religieuse qu'il pose comme condition préalable et but de toute éducation (Hoyningen-Suess, 1992).

29 Jahresbericht Heilpädagogisches Seminar Zurich 1974, p. 19, Jb HPS ZH 1974, AUZ.

Dès 1942, la collaboration entre l'ASA et l'Institut de Zurich s'accroît sous l'impulsion de Moor qui multiplie tant les publications que les activités de formation au sein de l'Association (Schindler, 1990, p. 23). Dans la lignée d'Hanselmann, Moor défend la conception «que la pédagogie curative n'est pas une nouvelle pédagogie à côté d'une pédagogie dite normale, mais bien plus une pédagogie spéciale dans le sens d'une particularité, d'un cas limite de la pédagogie générale» (Moor, 1936, p. 110). Dans le contexte défavorable du début de la Deuxième Guerre mondiale, un premier cours annuel est supprimé en 1939 et l'Institut se retrouve devant des difficultés de financement similaires à celles qu'il a connues à ses débuts. En 1947, le cours annuel est à nouveau supprimé et un cours du soir de pédagogie curative est mis en place pour faire face tant à la situation économique qui ne permet plus aux étudiants de suivre une formation d'une année qu'à la forte demande de formation en cours d'emploi. Pour satisfaire ces différents besoins, les cours annuels reprennent en parallèle avec les cours du soir dès 1948, augmentant les offres de formation tout en les mettant en concurrence l'une avec l'autre (Schriber, 1994, pp. 160-162).

INFLUENCE DE L'ESSOR DE LA PSYCHOLOGIE SUR LA PÉDAGOGIE SPÉCIALISÉE À GENÈVE

A Genève, l'investissement de Rey* au sein de la Consultation médico-pédagogique dès 1929 marque un tournant au moment même où l'IJJR devient Institut universitaire des Sciences de l'éducation (ISE) (voir chapitre 4 sur Genève). Au travers de ses recherches en psychométrie, il propose une nouvelle méthode de diagnostic psychologique fondée sur l'analyse des processus d'adaptation et d'apprentissage, méthode qui amène rapidement une renommée scientifique d'envergure à la Consultation. Rey revendique une formation scientifique et technique de niveau universitaire pour la psychologie appliquée et vise à établir une réglementation de la profession en l'assimilant à une activité paramédicale organisée en collaboration avec le médecin: le psychologue est en charge d'établir les caractéristiques mentales d'un sujet et le médecin est responsable du diagnostic et du traitement (Rey, 1942). Reconnaisant l'expertise développée par l'Institut dans la formation des éducateurs et enseignants spécialisés, le DIP genevois lui confie la formation de ces derniers dès 1931 (Landenbergue-Gaschen & Lussi, 1999, pp. 66-68). De son côté, la Consultation médico-pédagogique est réorganisée en trois

services médical, social et psychologique dans le but de «mieux coordonner les recherches psychologiques de l'Institut avec les recherches médico-pédagogiques, tant du point de vue de l'enseignement que du point de vue proprement scientifique»³⁰. La collaboration et la démarche pluridisciplinaire, tant entre les différents spécialistes de la Consultation qu'avec les étudiants, fondent sa particularité et amènent sa reconnaissance au niveau national comme international. Le nouveau diplôme spécial de «Psychologie appliquée aux consultations d'enfants» mis en place en 1937 consacre l'apport de la psychologie dans le domaine médico-pédagogique et comprend des composantes médicales, psychologiques, pédagogiques, sociales et psychanalytiques (Loosli Usteri, 1935, pp. 3-21). Le rôle que joue ainsi Genève tant au niveau de la formation que de la recherche en pédagogie spécialisée lui vaut de devenir en 1939 le siège du premier Congrès organisé par la Société internationale pour la pédagogie de l'enfance déficiente (*Internationale Gesellschaft für Heilpädagogik*) et présidé par Hanselmann.

ÉVOLUTION DU PAYSAGE ASSOCIATIF SUISSE

En 1935, l'ASA renforce son assise sous la nouvelle dénomination de Pro Infirmis: elle crée son secrétariat central à Zurich, ouvre des secrétariats régionaux dans onze cantons et propose, avec le Bureau fédéral des statistiques, de recenser à nouveau les enfants «infirmes» ou «anormaux» en Suisse (Bersot, 1942, pp. 73 et 82). La même année, les Instituts de pédagogie curative de Genève, Fribourg et Zurich s'unissent en Association suisse des instituts de pédagogie curative (*Verband der Heilpädagogischen Seminarien*)³¹ et touchent la subvention fédérale distribuée par Pro Infirmis.³² Au succès obtenu par le premier congrès international de pédagogie curative organisé conjointement par les Instituts de Genève et Zurich en 1939 succède une période plus sombre pour la pédagogie

30 Rapport de la direction de l'ISE sur l'année universitaire 1935-1936, pp. 5-6, 5B1/45, AUG.

31 Voir Rapport annuel de l'ASA pour 1935, p. 52, API.

32 Cette union ne va pas sans difficultés, Caritas reprochant à Pro Infirmis de ne pas assez prendre en compte les minorités francophones et catholiques de Suisse: *Schw. Vereinigung für Anormale und Fachverbände; regionale und konfessionelle Gesichtspunkte et Protokoll der Sitzung vom 26. Februar 1935*, Caritas, Carton D.34 Caritas Lucerne, AevF.

curative. Sérieusement ébranlée par la Deuxième Guerre mondiale et les idéaux d'eugénisme qu'elle véhicule (Montalta, 1996; Wolfisberg, 2002), l'existence même de Pro Infirmis est remise en question entre 1939 et 1945 à l'inverse d'autres associations qui renforcent leur position dans le champ médico-éducatif, telles la Société suisse de psychiatrie³³ ou la Société suisse pour la psychologie et ses applications. Après la Guerre, une demande accrue de formation dans le domaine de l'enfance défavorisée et du travail social permet à l'Association des instituts de pédagogie curative de revendiquer une augmentation de la subvention fédérale.³⁴ Celle-ci doit permettre d'une part, d'ajouter deux semestres supplémentaires de spécialisation à la formation de base en pédagogie curative et d'autre part, de mettre sur pied de nouvelles formations (conseiller d'orientation professionnelle, psychologue scolaire et psychologue clinique).

COMPOSANTES PROFESSIONNELLES ET DISCIPLINAIRES DES FORMATIONS

Les trois instituts de pédagogie curative voient le jour pour répondre à des demandes socioprofessionnelles en matière de formation d'un personnel spécialisé sur lequel repose des attentes au niveau de la gestion sociale et scolaire des enfants «anormaux». Leur institutionnalisation est l'œuvre d'associations privées, caritatives voire confessionnelles et non des communes, des cantons ou de la Confédération (Wolfisberg, 2005). Progressivement, l'État intervient davantage dans leur prise en charge, comme en témoigne l'évolution des budgets où la part des subventions publiques devient prépondérante. Ces aspects caritatifs et confessionnels continuent néanmoins à jouer un rôle important dans le développement des Instituts de Zurich et Fribourg.

33 En appuyant la campagne pour la votation du Code pénal suisse qui entre en vigueur en 1942, la psychiatrie infantile se crée elle-même «sa tâche auprès des délinquants en offrant au juge une collaboration qualifiée» (voir *Journal de psychiatrie infantile*, 5(1941) in Schweizer, 1945, p. 20).

34 Lettres de Moor au Secrétariat Pro Infirmis du 10 janvier 1950 et de Moor, Dotrens et Montalta au Conseiller fédéral du Département de l'intérieur du 15 décembre 1952, Dossier n° 484a, API.

Pour synthétiser leurs différentes évolutions, comparons les composantes professionnelles des trois formations concernant le fonctionnement institutionnel, les modèles de formation, la population estudiantine et la certification. A Zurich, la dépendance financière de l'Institut liée à son statut privé l'oblige à répondre en premier lieu aux demandes praxéologiques de formation de praticiens en pédagogie curative émanant des organismes subventionnaires, rendant ainsi l'existence de l'Institut et de ses offres de formation dépendantes de ressources qui varient en fonction du contexte socio-économique. Les Instituts genevois³⁵ et fribourgeois, eux, bénéficient d'un statut universitaire qui assure leur pérennité et leur permet de lier activités de recherche et de formation au sein d'instituts autonomes. L'IJRR-ISE promulgue une formation polyvalente en sciences de l'éducation, mélangeant les étudiants se destinant à l'éducation et l'enseignement des «anormaux» aux autres sans exiger de conditions d'entrée particulières dans la filière d'études. De leur côté, les Instituts de Zurich et Fribourg proposent des cursus spécialisés dont l'accès est restreint à des enseignants ayant déjà de l'expérience dans le domaine de l'enfance dite anormale et incluent au sein des jurys d'examen des praticiens émanant d'associations caritatives (les diplômes de l'Institut zurichois sont même co-signés avec le DIP).

En ce qui concerne la place de la recherche et les liens avec l'université, on voit que les trois instituts proposent dans leur cursus des offres d'enseignement issues de l'université cantonale, tout en faisant la part belle à des enseignements pratiques en lien avec les établissements spécialisés et/ou classes spéciales. Cependant, alors que l'IJRR-ISE et l'Institut de Fribourg articulent les activités de formation à celles de recherche, l'Institut de Zurich propose avant tout une formation pratique, l'initiation à la recherche scientifique étant quasi-inexistante. Cette dissociation entre formation et recherche s'explique par la scission entre l'Institut et la chaire de pédagogie curative qui génère la division des activités d'enseignement et de recherche. Si le projet initial vise le développement d'une activité de recherche au sein de l'Institut, il s'avère dans les faits que celui-ci se limite surtout à sa tâche d'enseignement, déléguant, pour des raisons essentiellement financières, l'activité de recherche à l'université (Schriber, 1994, p. 70).

35 Institut privé à l'origine, l'IJRR est partiellement universitarisé en 1929 et complètement en 1948 (voir chapitre 4 sur Genève).

Si l'on compare à présent les composantes disciplinaires, on note que la formation en pédagogie curative prend place dans un champ au sein duquel cohabitent plusieurs disciplines qui s'érigent comme interlocutrices dans le même temps qu'elles se constituent: la pédagogie et la médecine (scolaire) en ce qui concerne l'école publique, la pédagogie curative, la psychologie et la psychiatrie (initialement branche de la médecine)³⁶ pour les classes spéciales ainsi que pour les maisons d'éducation et les asiles où la psychiatrie infantile joue un rôle de plus en plus déterminant dès les années 1930 (Wolffisberg, 2002, p. 72). L'évolution de ces disciplines est influencée par celle du caractère des œuvres d'assistance: aux asiles privés pour «anormaux» où le médecin n'intervient que pour soigner des maladies physiques, succède, avec les progrès de la psychiatrie et de la psychologie, l'établissement de diagnostic des déficiences nerveuses et mentales et la mise en place de traitements dans différents lieux (asile, station d'observation, service médico-pédagogique, policlinique) qui permet de traiter médicalement et psychologiquement aussi bien les enfants placés que ceux qui restent au sein des familles (Bersot, 1942, p. 90).

Les enjeux autour de la légitimité socio-scientifique de l'intervention éducative spécialisée nécessitent l'établissement de frontières institutionnelles afin de reconnaître chaque spécialiste et de permettre la coordination d'une intervention pluridisciplinaire, seule à même de traiter tous les aspects du problème de l'enfance dite anormale. Bénéficiant dans un premier temps de la place d'honneur, la médecine – puis par différenciation interne la psychiatrie – est rejointe par la psychologie qui trouve dans l'examen et la prise en charge des enfants «anormaux» un terrain d'application au sein duquel elle développe de nouvelles méthodes, générant de forts espoirs quant au traitement des déficiences infantiles. Le rôle prédominant joué alternativement par chacune de ces disciplines colore l'évolution des instituts de pédagogie curative. A Zurich, c'est en lien fort avec la psychiatrie infantile que la pédagogie curative délimite son champ d'intervention, de par la présence de la première Policlinique psychiatrique créée en Suisse. On relève dans ce site

36 Lors de la mise en place des stations d'observation pour enfants «anormaux», la psychiatrie collabore avec la pédagogie curative pour catégoriser l'éducabilité des enfants et définir leur placement, collaboration qui contribue à la différenciation de la psychiatrie infantile (Ramsauer, 2000, pp. 233-241).

une alliance entre la psychiatrie infantile et la pédagogie curative qui leur permet d'établir leur légitimité respective face à la médecine (Ram-sauer, 2000, pp. 240-241). Si d'autres stations d'observation psychiatrique voient ensuite le jour un peu partout en Suisse sous l'égide de la Société Suisse de Psychiatrie³⁷ qui s'efforce d'obtenir les visites régulières d'un psychiatre dans tous les établissements pour arriérés et psychopathes (Bersot, 1942, pp. 77-78), la psychiatrie infantile ne joue pas le même rôle à Genève ou Fribourg. Dans ces deux sites, c'est la psychologie et surtout la psychologie appliquée qui occupe une place croissante dans le champ médico-éducatif de par sa présence au sein de l'IJRR-ISE et de l'Institut de pédagogie, d'orthopédagogie et de psychologie appliquée (Lussi & Muller, 2001). Enfin, si la psychiatrie et la psychologie construisent des savoirs qui leur permettent de conquérir progressivement une certaine autonomie par rapport aux demandes praxéologiques des terrains éducatifs, la pédagogie reste très liée aux gestes professionnels et est essentiellement sollicitée pour répondre aux besoins d'ordre pratique (Lussi, 2002).

UN CHAMP SPÉCIFIQUE OU AU CŒUR DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION?

Il est intéressant de mettre en regard les diverses formes que prend l'articulation entre le champ disciplinaire des sciences de l'éducation au niveau universitaire et le fonctionnement institutionnel qui prévaut dans chacun des sites pour la formation en pédagogie spécialisée. En effet, tous les instituts de pédagogie curative incluent les enseignements de pédagogie proposés par les Facultés de lettres dans leurs offres de cours, mais tous ne créent pas pour autant une chaire spécifique de pédagogie curative. A Genève, la pédagogie spécialisée ne se développe pas comme une discipline indépendante au bénéfice d'une chaire spécifique. Au contraire, elle est comprise dans un Institut des sciences de l'éducation au sein duquel les aspects d'enseignement et de recherche se

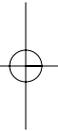
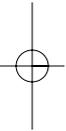
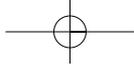
37 Un des acteurs majeurs est Moritz Tramer (1882-1963) qui fonde en 1934 la première édition du *Journal de psychiatrie infantile* pour défendre l'indépendance de la psychiatrie infantile comme discipline scientifique face à la psychiatrie générale et à la pédiatrie (Tramer, 1942).

nourrissent l'un l'autre. La pédagogie curative suit donc un processus que l'on peut qualifier de «différenciation interne» à partir du champ disciplinaire des sciences de l'éducation.

Pionnière en Europe, la chaire extraordinaire de pédagogie curative *ad personam* créée à l'Université de Zurich au sein de la Faculté des lettres ne s'articule quasiment pas avec l'institut de formation. Il s'agit donc plutôt d'un processus dit de «différenciation externe» où un institut spécifique pour la pédagogie curative est créé sans lien avec le champ disciplinaire des sciences de l'éducation qui se trouve à l'Université. De ce fait, la pédagogie curative doit légitimer son existence entre la Faculté des lettres et celle de médecine et développer un champ spécifique avec des frontières définies.

A Fribourg enfin, bien que le projet initial des instances catholiques soit de créer un institut spécifique de pédagogie curative au sein de la Faculté des lettres, celui-ci doit composer avec le projet d'institut de pédagogie générale déjà présent: la Faculté ajoute à la chaire de pédagogie curative une composante de pédagogie générale qui contraint les titulaires à s'impliquer au sein de l'Institut de pédagogie dans sa totalité. C'est donc l'interaction entre ces deux projets qui assure de manière complémentaire l'essor de la pédagogie curative et de la pédagogie au sein d'un institut pluriel.

Ainsi, même si la proximité institutionnelle du champ de la pédagogie curative avec celui des sciences de l'éducation varie dans les différents sites, l'inscription de la pédagogie curative au sein des sciences de l'éducation est partout revendiquée car seules ces dernières peuvent constituer un champ scientifique de référence à même de légitimer l'action de la pédagogie curative (Montalta, 1974, p. 349).



Chapitre 11

L'Orientation professionnelle et les sciences de l'éducation: deux voies contrastées¹

Astrid Thomann, Bernard Schneuwly et Valérie Lussi

Située au point d'articulation entre formation et insertion professionnelle, l'orientation professionnelle (OP)² se développe au début du 20^e siècle pour contribuer à la gestion optimale du système éducatif, confronté à la nécessité de répondre à la fois aux demandes sociales d'un public de plus en plus hétérogène et aux pressions économiques d'une formation adaptée aux nouvelles techniques de production. En Suisse, comme dans d'autres pays européens, les motifs qui président au développement de l'OP trouvent donc leur origine dans des nécessités à la fois éducatives, sociales et économiques qui aboutissent à l'émergence d'un nouveau champ professionnel dans le domaine de l'éducation. En effet, l'orientation professionnelle apparaît comme «un problème d'éducation, sinon le problème de l'éducation», écrit Julien Fontègne³ (Fontègne &

- 1 Pour ce qui concerne l'orientation professionnelle en Suisse romande et à Genève, ce chapitre intègre des données collectées dans le cadre de l'élaboration d'une thèse consacrée à cette problématique par Astrid Thomann.
- 2 Comme il est usuel en effet dans le champ, et comme le fait par exemple Eckert (1993) dans son étude, nous utiliserons dorénavant indifféremment le terme «orientation professionnelle» et son abréviation «OP».
- 3 Blessé pendant la Première Guerre mondiale, Fontègne est évacué vers la Suisse après six mois de captivité en Allemagne. Il est envoyé à Genève où il poursuit ses études à l'Institut Jean-Jacques Rousseau. Il contribue de manière décisive à la création du Cabinet d'orientation professionnelle qui est inauguré à l'Institut en 1918. Suite à son retour en France après la Guerre, Fon-

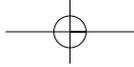
Luc, 1943, p. 3), – l'une des figures clé du développement de l'OP en France –, et l'orienteur est donc dans ce sens un éducateur (1932, p. 34; citations selon Eckert, 1993, pp. 11 et 199).

Jusqu'à la Deuxième Guerre mondiale, l'OP sera principalement destinée aux jeunes sortant de l'instruction obligatoire, récemment instaurée. A travers une politique de promotion de l'apprentissage en entreprise, elle vise ainsi à garantir l'insertion socioéconomique des couches sociales les moins favorisées tout en satisfaisant les nécessités économiques. Suivant cette logique, le processus d'orientation s'opère en deux temps: d'une part, la détermination des aptitudes individuelles [*Eignungen*] voire des préférences [*Neigungen*], et d'autre part leur confrontation avec les besoins de l'industrie.

A l'intersection de l'éducatif et de l'économique, l'orientation, à son origine, est gérée par des organismes liés au monde de l'économie tout en étant assumée, pour certains de ses aspects, par l'Etat et plus particulièrement par l'école et les enseignants⁴ qui jouent ainsi indirectement un rôle dans la formation de la main-d'œuvre. Par son positionnement social, l'OP doit donc être abordée selon deux points de vue: du point de vue du projet éducatif et social qui vise l'intégration professionnelle des jeunes à travers une meilleure formation; du point de vue économique, pour lequel l'objectif principal réside dans une répartition optimale des forces de travail. Quant au métier de conseiller de profession,⁵ nous verrons qu'il s'agit, pendant plusieurs décennies, d'une activité accessoire pour la plupart des personnes impliquées, notamment enseignants ou assistantes sociales⁶.

tègne fonde l'Office d'orientation professionnelle de Strasbourg et devient ensuite directeur du service régional d'orientation professionnelle pour l'Alsace et la Lorraine. Il créera par ailleurs, avec Henri Piéron, l'Institut national d'orientation professionnelle (cf. notamment Sauzède, 1995, pp. 56 et 97; Eckert, 1993, p. 108).

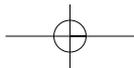
- 4 Dans l'immédiat après-guerre, James Schwar constate que «la presque totalité des orienteurs sont des membres du corps enseignant» (1945, pp. 216-217).
- 5 C'est la dénomination française utilisée par l'association fédérant les professionnels de l'OP afin de désigner la fonction d'orienteur durant la période considérée.
- 6 La distinction de genre s'explique en l'occurrence du fait que les conseillers de profession sont en général des enseignants, les conseillères des travailleuses sociales.



Partant du fait que l'orientation professionnelle fait partie du champ éducatif par sa fonction et par ses institutions, par son positionnement dans le tissu social et par son origine, le présent chapitre explore le rapport qui se construit entre l'OP et les offres qui se profilent dans le champ disciplinaire de référence, les sciences de l'éducation. Il interroge les conditions de développement de l'orientation professionnelle à travers l'analyse des concepts et des outils qui fondent sa mise en œuvre. Ce chapitre s'attache en outre à montrer quels sont les champs sociaux et/ou scientifiques qui alimentent éventuellement les instruments théoriques et pratiques relatifs à l'OP et, plus particulièrement, quelles sont ses relations avec la psychotechnique et les sciences de l'éducation: comment les différents acteurs vont-ils investir ce nouveau domaine en expansion? Les sciences de l'éducation naissantes se constitueront-elles comme champ de référence pour l'OP? Quelle est l'incidence sur ces processus des liens étroits de l'OP avec les intérêts économiques?

Ces interrogations découlent de la perspective définie dans cet ouvrage: celle de la possibilité d'existence d'un champ disciplinaire des sciences de l'éducation qui se construit en référence aux champs professionnels de l'éducation et des multiples formes concrètes que ce rapport peut revêtir. Sans adopter la même perspective, les quelques études consacrées à l'histoire de l'OP définissent le rapport aux champs scientifiques de manière contradictoire: soit l'orientation professionnelle est considérée comme fille de la psychotechnique, plus généralement de la psychologie expérimentale (Huteau & Lautrey, 1979); soit toute affiliation disciplinaire lui est niée et son évolution est analysée suivant une logique qui lui serait intrinsèquement propre (Hartwig, 1948). Une autre recherche encore voit dans l'alliance entre OP et psychotechnique le résultat d'intérêts communs, apportant rationalisation et technicité à la première, champ d'application et légitimité à la deuxième; le tout formant un dispositif concret au sens de Foucault, qui permet le contrôle social de la mobilité des individus tout en faisant abstraction du sujet acteur, «adaptation technique de la force de travail aux exigences du capitalisme» (Eckert, 1993, p. 291). Cette alliance, relativement puissante avant la Deuxième Guerre mondiale, se relâche brusquement en Allemagne, plus progressivement en France après la Guerre.

Pour répondre aux questions soulevées ci-dessus, nous mettons en rapport les deux champs sociaux qui nous intéressent: d'une part, le champ professionnel, pour la connaissance duquel nous nous basons sur le texte fondateur de l'association professionnelle relative à l'OP, ses rap-



ports annuels et des articles parus dans la revue que cette association publie jusqu'à aujourd'hui; d'autre part, le champ disciplinaire des approches scientifiques des phénomènes éducatifs, pour la connaissance duquel nous nous centrons sur deux sites, Genève et Zurich, dans lesquels les premiers et principaux instituts d'OP voient le jour au début du 20^e siècle. Ces deux sites, pour lesquels nous disposons de monographies et d'un vaste corpus de sources, sont d'autant plus intéressants à comparer qu'ils se développent selon des logiques contrastées (cf. chapitre 8), le premier par différenciation interne, le deuxième extériorisant des fonctions dans des institutions spécialisées.

Notre contribution adopte un point de vue qui vise pour l'essentiel à décrire les institutions créées par les acteurs et les relations qu'elles entretiennent entre elles. L'analyse des données selon ce point de vue nous permet de distinguer trois périodes différentes qui structurent le présent chapitre: une période dominée par l'idée de rationalisation du travail, une deuxième marquée par l'exclusion paradoxale de l'éducatif du champ professionnel et une troisième qui voit s'esquisser une différenciation de l'OP.

EFFERVESCENCE SOUS LA DOMINATION DE PROMESSES DE RATIONALISATION DU TRAVAIL (1916-1927)

L'ORIENTATION PROFESSIONNELLE: UNE PROFESSION QUI ÉVOLUE SELON SA PROPRE LOGIQUE

C'est en 1916 que se crée en Suisse la première association qui se donne pour but explicite la *Berufsberatung*, l'orientation professionnelle.⁷ Durant la période de 1916-1927, on assiste à une multiplication d'offices d'orientation professionnelle organisés de manière fédéraliste et présen-

7 Il existe certes une organisation fondée en 1902 qui assume déjà des initiatives dans le domaine. Mais on peut néanmoins dire que c'est depuis 1916 que l'orientation professionnelle devient un des buts principaux de l'ASCAPA (Association Suisse de Conseils d'Apprentissage et de Protection des Apprentis/*Verband der Schweizerische Lehrlingspatronate und Lehrlingsfürsorge*). En effet, celle-ci est rebaptisée, à cette date, Association suisse pour l'orientation professionnelle et la protection des apprentis (ASOPPA) – *Schweizerischer Verband für Berufsberatung und Lehrlingsfürsorge* (SVBL) (voir Heiniger, 2003; voir

tant de nombreuses particularités régionales et cantonales (Heiniger, 2003, p. 187). Souvent, les offices d'orientation professionnelle se constituent sur une base d'utilité publique, philanthropique ou économico-privée, avant d'être convertis en organismes communaux, cantonaux ou d'intérêt collectif.

C'est l'ASOPPA qui diffuse à l'échelle nationale l'idée d'orientation professionnelle au travers de ses assemblées annuelles et de ses cours de formation générale. Cette association possède un ancrage important dans les réseaux économiques, mais aussi dans les milieux associatifs, éducatifs et plus largement au niveau des autorités politiques puisqu'elle rassemble des représentants de tous ces bords: associations patronales, associations d'employés et ouvriers, autorités cantonales, offices cantonaux d'orientation professionnelle et de protection des apprentis, offices privés d'orientation professionnelle, patronat d'apprentis et protection de la jeunesse, écoles et instituts, entreprises commerciales et industrielles et enfin membres individuels. Hormis la promotion de l'orientation professionnelle, elle ambitionne de regrouper tous les conseillers en OP au sein de l'association et d'unifier la profession en proposant une formation commune. Les membres de cette profession sont pour une grande part des enseignants et des assistantes sociales qui exercent leur activité à temps partiel, sans formation préalable approfondie. L'existence de l'association est d'autant plus importante pour donner à la profession un statut et garantir un minimum de formation commune. La profession se développe donc assez rapidement et de manière autonome avec ses propres organes et sa propre idéologie.

Très rapidement, la profession rencontre la psychotechnique. Il semble bien que le lieu emblématique de cette rencontre soit Genève. C'est en effet là qu'a lieu, en septembre 1920, le Cours d'orientation professionnelle mis sur pied annuellement par l'ASOPPA. La manifestation compte près de 300 participants: un nombre qui ne sera plus jamais

le compte rendu de l'Assemblée générale de 1916 in *Schweizerische Gewerbe-Zeitung/Lehrstellenanzeiger*, 33(45), 4.11.1916). Nous utiliserons ce dernier sigle dans sa version francophone pour désigner ladite association. En 1966, l'association changera de nom une nouvelle fois pour devenir l'Association suisse pour l'orientation scolaire et professionnelle (ASOSP); l'élargissement du champ professionnel que symbolise le changement de nom est abordé en fin de ce chapitre.

atteint pour aucun cours de ce genre jusqu'en 1945.⁸ Parmi les interventions, on notera celles de Fontègne sur «Les bases scientifiques de l'OP», de Pierre Bovet* sur les «Recherches expérimentales des aptitudes professionnelles» et de De Maday, professeur de sociologie à Neuchâtel, sur «La méthode d'enquête dans les professions». La profession s'intéresse de toute évidence aux approches scientifiques et choisit Genève pour créer les premiers liens officiels entre ces dernières et les pratiques professionnelles.

D'ailleurs, les deux jours suivants le Cours d'orientation professionnelle, l'Institut J.-J. Rousseau (IJJR) et le Laboratoire de psychologie de l'Université de Genève organisent une rencontre entre ceux qui, en Europe, ont étudié les bases scientifiques de l'orientation professionnelle, plus particulièrement les aptitudes. Il s'agit de la 1^{ère} *Conférence internationale de psychotechnique appliquée à l'Orientation professionnelle*⁹ qui, comme le disent Carpintero et Herrero (s.d.), «became a landmark in the history of psychotechnology» donnant ainsi le coup d'envoi de la psychologie appliquée en Europe. Comment Genève peut-elle d'emblée prendre cette place? Rappelons quelques éléments essentiels.

L'IJJR¹⁰: DE L'ORIENTATION PROFESSIONNELLE
 COMME TÂCHE ÉDUCATIVE VERS UN ENGAGEMENT
 DANS LA RATIONALISATION DU TRAVAIL

L'IJJR crée en 1918 un «Cabinet d'orientation professionnelle» qui est le premier établissement suisse de ce type. Fontègne joue un rôle majeur dans cette création en initiant entre 1917 et 1918 plusieurs recherches sur la question des aptitudes nécessaires à l'exercice de métiers et sur celle des choix professionnels des élèves en fin de scolarité. Située à l'interface de la formation et de la profession, l'orientation professionnelle suscite l'intérêt des milieux éducatifs comme celui des milieux de l'indus-

8 Il s'agira de journées organisées en collaboration avec la Fondation suisse pour la psychotechnique réunissant 400 participants. Nous reviendrons sur ces journées (*Berufsberatung & Berufsbildung*, 1947, pp. 1-74).

9 C'est par ce titre que la désigne Claparède (1921) dans son compte rendu de la conférence (p. 177).

10 Pour tous les passages concernant les sciences de l'éducation genevoises, nous nous basons sur de très nombreuses sources dont on trouve le détail in Hofstetter (à paraître).

trie et du commerce. L'Institut est ainsi amené à répondre aux sollicitations des uns et des autres et à satisfaire des buts très différents tantôt d'ordre social et pédagogique tantôt d'ordre économique. Il remplit des mandats pour des institutions scolaires, en particulier des écoles professionnelles qui souhaitent assurer la sélection de leurs élèves (Ecole d'horlogerie de Saint-Imier, Technicum du Locle, Ecole des métiers de Lausanne, Ecole d'horlogerie de Genève), mais aussi pour des entreprises qui visent une sélection de leurs candidats à l'emploi selon les aptitudes (PTT, CFF, Dubied à Couvet). Cette ouverture vers l'industrie est formalisée par un accord avec l'Association Suisse pour l'organisation rationnelle du travail (ASORT) prévoyant la collaboration de l'Institut qui offre ainsi ses services aux milieux industriels pour la sélection du personnel et l'amélioration de l'organisation du travail au sein des entreprises.¹¹

En 1919, l'IJJR participe également à la création de l'Office privé des apprentissages qui encourage la formation professionnelle, notamment à travers la promotion de l'apprentissage. De plus, il est chargé de sélectionner, dans son cabinet d'orientation professionnelle, les boursiers de la Fondation *Pour l'Avenir* qui vise à faciliter l'accès aux études secondaires, voire universitaires à des élèves méritants venant des milieux modestes.

Face à des sollicitations aussi diverses, l'Institut est amené à organiser institutionnellement et scientifiquement ce nouveau champ d'activité à travers la création en octobre 1922 d'une *section de technopsychologie* qui se constitue autour des deux pôles: la recherche et la formation. Concernant cette dernière, l'IJJR vise un enseignement de type académique doublé d'une formation à la pratique dans le cadre du cabinet d'orientation professionnelle. La section de technopsychologie est dotée par ailleurs d'une troisième fonction consistant en un service d'expertise qui concerne deux types d'activité distincts: d'une part l'organisation scientifique du travail auprès des entreprises, d'autre part, sur le versant éducatif, un service de sélection et d'orientation. La section de technopsychologie reconfigure ainsi à la fois sur le plan théorique et pratique

11 Voir les statuts de l'association, Gf 410, Bibliothèque publique et universitaire de Genève (BPU). L'ASORT est créée le 21 novembre 1922 notamment sur l'initiative de Paul Rudhardt, ingénieur et directeur de l'Office de l'industrie de Genève. Elle rassemblera rapidement des nombreux industriels, commerçants et représentants des grandes administrations (PTT, CFF).

les activités initiées par l'IJRR lors de la création de son cabinet d'orientation. A cela s'ajoute le mandat confié, en 1921, à l'Institut par le Bureau international du travail (BIT). Celui-ci sera assumé dans un premier temps par Charles Baudouin*; ce dernier n'étant guère spécialisé en la matière, le mandat sera ensuite repris par Léon Walther*, en vue de l'élaboration de profils de profession.

C'est précisément le BIT qui demande à l'Institut, et plus particulièrement à Claparède*, la rédaction d'un ouvrage, publié en 1922, qui fait le point sur l'orientation professionnelle. Faisant d'abord la distinction entre sélection (trouver un individu pour une carrière donnée) et orientation (trouver une carrière pour un individu), il définit les conditions nécessaires pour asseoir l'orientation professionnelle: analyser les professions du point de vue des aptitudes requises; déterminer les aptitudes individuelles par des tests, et pour cela «tester les tests» pour définir leur valeur. Dans cette perspective, l'unification de la mesure apparaît nécessaire afin de rendre comparables les résultats obtenus dans les différents offices. En définitive, c'est la mesure de l'éducabilité même de l'individu qui est visée. Le but général de la démarche est défini comme suit:

Il est dans l'intérêt de la communauté, dans l'intérêt social, que chaque homme soit à la place qui lui convient le mieux. Il convient également, et cela est de plus en plus dans l'esprit de nos démocraties, que les diverses fonctions sociales soient confiées aux individus selon leurs mérites et non en vertu de quelques privilèges. Ce n'est qu'une orientation professionnelle solidement élaborée qui nous rapprochera de cet idéal. (Claparède, 1922, p. 82)

Les moyens scientifiques mis en œuvre pour la détermination des aptitudes doivent donner à l'orientation professionnelle une assise solide; une aptitude, quant à elle, est définie comme «tout caractère psychique ou physique considéré sous l'angle du rendement» (1922, p. 30), et un peu plus loin: «Il s'agit donc de saisir le rendement *net* de l'aptitude (naturelle), en éliminant les facteurs intervenant dans l'obtention du rendement brut [...]. C'est surtout l'influence de l'exercice qui fausse les déterminations de l'aptitude, car on ne sait comment la doser comment l'éliminer» (p. 35).

Dès 1924, l'IJRR se voit confronté à de nombreuses difficultés dans le domaine de l'OP, notamment en raison de son engagement dans le champ de la rationalisation du travail qui attire la méfiance de autorités

politiques genevoises. L'engouement international que rencontre ce nouveau domaine promettant des profits rapides et considérables attire en effet de nombreuses personnes qui, par des méthodes souvent intuitives, voire carrément spéculatives, proposent de résoudre rapidement et à bon marché des questions d'orientation et de sélection. L'Institut s'engage à plusieurs reprises énergiquement contre des charlatans qui réussissent pourtant à gagner la confiance des industriels, organisés par exemple au sein de l'ASORT. En 1924, la polémique qui éclate entre cette association et l'Institut, au sujet de méthodes jugées douteuses par ce dernier, aboutit à la rupture de leurs relations.

La publicité faite à ces dissensions crée une méfiance certaine – notamment de la part des autorités genevoises et aussi chez les enseignants – à l'égard de la technopsychologie et des approches scientifiques. L'Institut, lui, continue à défendre une ligne exigeante quant aux bases scientifiques des techniques d'évaluation et de sélection; ainsi que par rapport à la nécessité d'une formation poussée pour les praticiens utilisant ces méthodes, formation qu'il continue d'ailleurs d'offrir. Trop exigeant, trop complexe, donc trop cher – les principes énoncés par Claparède dans son texte programmatique de 1922 constitueront toujours la ligne de conduite de l'IJRR. L'Institut connaît des déboires avec certains organismes publics; les autorités se méfient en effet de la trop grande emprise d'un Institut connu pour ses prises de positions éducatives plutôt progressistes. De plus, ces mêmes autorités voient d'un mauvais œil les accointances de l'IJRR avec les milieux économiques au moment où, à l'aube des années 30, il est question de rattacher cet Institut *scientifique* à l'Université. Par ailleurs, l'IJRR perd de plus en plus son influence aussi dans le domaine de l'OP; seul son cabinet continue à offrir ses modestes services et à fonctionner comme lieu de formation.

L'INSTITUT PSYCHOTECHNIQUE DE ZURICH: DE LA RATIONALISATION DU TRAVAIL ET LA SÉLECTION À L'ORIENTATION PROFESSIONNELLE COMME TERRAIN PARMIS D'AUTRES

L'Institut psychotechnique de Zurich commence alors à prendre le relais et devient l'institution de référence de la psychotechnique liée à l'orientation professionnelle, et plus généralement, à la sélection, à la rationalisation du travail et à la formation professionnelle. Dès le début de 20^e siècle, des demandes d'intervention de psychologues pour améliorer le rendement du travail se font jour également dans l'industrie zuri-

choise.¹² En 1913, le tenant de la chaire de philosophie, psychologie et pédagogie, Lipps*, répond à une demande en envoyant son assistant, Julius Suter*, effectuer des interventions systématiques, plus particulièrement sur l'organisation du rythme du travail, mais aussi sur la sélection des personnes les plus aptes. Cette première intervention suisse de la psychologie dans le domaine du travail et de la sélection est suivie, en 1917, de travaux portant sur l'évaluation d'élèves en vue d'une meilleure orientation professionnelle. Tout ce travail s'effectue en marge de la chaire et à la seule initiative de Suter, qui organise toutefois, dans le cadre de l'Université, des travaux pratiques relatifs à la sélection et à l'orientation. A aucun moment, il est envisagé de développer une formation pratique en psychologie à l'intérieur de l'Université; ceci contredit absolument le sens même de la formation universitaire telle qu'elle est envisagée dans le contexte zurichois.¹³

Vu le succès de ses travaux et une demande croissante, Suter crée, en 1921, un Office d'examen psychotechnique (*Psychotechnische Prüfstelle*) dans le cadre des activités de l'Office de la jeunesse à Zurich qui effectue des évaluations d'aptitudes et qui soutient ainsi le développement de l'orientation professionnelle. Les tâches de cet Office d'examen sont reprises en 1923 par l'Institut de psychotechnique fondé le 2 janvier de la même année par le même Suter. Cet institut est une entreprise privée à but lucratif sous forme de société anonyme; il est soutenu par l'administration zurichoise qui met à sa disposition des locaux en échange d'expertises pour l'orientation professionnelle. Ferdinand Böhny¹⁴, l'un des moteurs de la généralisation de l'orientation professionnelle en Suisse, joue un rôle important ici par son intérêt pour les moyens psy-

12 Pour cette présentation, nous nous basons sur *Bilanz der Versuche von 1913/1917 in Schönenwerd und in Buchs/Aarau* (Manuscrit Nachlass Suter 1.4); Suter (1922), Carrard (1927); *Institut für angewandte Psychologie* (1973, 2003); Rügsegger (1986).

13 Nous avons discuté plus en détail les raisons de cette orientation dans le chapitre 8 sous le terme de configuration philosophico-pédagogique.

14 Comptable, il devient l'un des premiers conseillers de profession en 1919 à Zurich. De 1937 à 1960, il dirige le service d'orientation professionnelle de la ville de Zurich. De 1932 à 1950, il est président de la Conférence suisse des conseillers d'orientation. Il donne des cours à l'Institut de psychologie appliquée et occupe des charges de cours aux Universités de Zurich et de Saint-Gall. De 1950 à 1960, il est président de la Fondation suisse de psychologie appliquée.

chotechniques dont l'utilité est régulièrement discutée dans la profession d'orienteur depuis le Cours d'orientation professionnelle et la Conférence de psychotechnique organisés à Genève. L'activité principale de l'Institut est cependant la sélection du personnel, la formation professionnelle systématique pour des travaux manuels, la rationalisation du travail et la formation de cadres.¹⁵ Certes, il tente au début d'élargir son rayon d'action aussi à des questions éducatives: suite à l'octroi à l'IJRR de 25 000 CHF par la Fondation Rockefeller, Suter écrit en effet une lettre à Claparède lui proposant des travaux sur le développement des aptitudes auprès de jeunes; cette initiative reste cependant sans suite.¹⁶

Pourtant l'Institut de psychotechnique continue sa marche vers le succès comme en témoigne le fait qu'en 1927 déjà, il comprend dix bureaux à Zurich et que sept orienteurs y travaillent sous la direction de Suter et d'Alfred Carrard*. Ce dernier, intéressé aux questions de gestion du personnel et à la psychotechnique, avait quitté, en 1924, son poste de chef du personnel dans une prestigieuse entreprise suisse pour venir travailler à l'Institut.

LE PARI DIFFICILE DE LA SCIENCE ET DE L'ÉDUCATION

La question de la transition entre école et formation professionnelle constitue l'enjeu éducatif et social majeur autour duquel se développe l'OP. Cette problématique sera toutefois abordée de manière différente dans le champ professionnel et dans le champ disciplinaire, l'un et l'autre évolueront ainsi de façon distincte pendant plusieurs décennies.

En effet, la profession «d'orienteur», qui naît de ce besoin d'une meilleure articulation entre école et formation, se développe de manière autonome, d'abord comme activité accessoire, notamment d'enseignants travaillant en fin de scolarité primaire. Les milieux professionnels s'organisent et créent des lieux de formation, sans que la profession ne soit toutefois réglementée formellement. Ils cherchent pourtant aussi des appuis académiques et les trouvent surtout dans la psychotechnique qui reste pourtant un simple outil auxiliaire. Ainsi, les concepts fondant la mise en œuvre de l'OP sont essentiellement définis par la pratique professionnelle elle-même.

15 Voir la liste très complète des activités et des entreprises in Carrard, 1927, p. 10.

16 Lettre de Suter à Claparède du 12.2.1926, 1987/6/15, Archives de l'Université de Genève (AUG).

Quant à l'Institut des sciences de l'éducation de Genève, il développe rapidement plusieurs initiatives en matière d'OP. Au niveau scientifique, il crée de nombreux tests d'aptitudes; au niveau pratique, il instaure un cabinet d'orientation professionnelle, lieu d'action, mais aussi de formation et de recherche selon le concept de la policlinique repris de la médecine. Les contacts avec l'industrie et le commerce qu'entraîne cette activité d'OP engendre immédiatement une dynamique qui dépasse largement le contexte éducatif et académique. Intéressé aussi bien par l'ouverture d'un champ de recherche et d'action que par les moyens financiers qu'offre à l'IJJR, alors exsangue, ce nouveau domaine d'activité, l'Institut genevois s'engage à bras le corps dans des recherches et activités qui s'éloignent de plus en plus de son domaine d'origine: rationalisation du travail, sélection du personnel, le lien étant ici la croyance en la possibilité de définition scientifique d'aptitudes garantissant une meilleure adéquation entre homme et travail. C'est précisément le lieu d'où il part et les exigences qui sont les siennes – éducation et science – qui assez rapidement limitent l'action de l'IJJR dans le domaine de l'OP et le marginalise.

L'Institut psychotechnique de Zurich part d'emblée d'une problématique économique – rationalisation du travail, sélection, formation pour des métiers manuels simples – et se constitue comme une structure privée que l'on pourrait désigner d'«intermédiaire»: il n'est pas académique dans la mesure où il ne produit pas de recherche scientifique ni ne décerne des titres universitaires, mais il est malgré tout clairement issu de l'université de laquelle il tire une part de sa légitimité. S'il n'est pas non plus né des pratiques professionnelles qui se développent sur le terrain de l'orientation, il propose néanmoins des interventions nouvelles et différentes qui séduisent par leur originalité et surtout leur facilité d'utilisation. Issu de théories de référence diverses, il élabore en effet un patchwork hétéroclite de démarches comprenant une méthode de sélection et d'orientation qui, par sa simplicité, sa référence au sens commun et sa rapidité, concurrence l'approche genevoise. De plus, l'Institut psychotechnique se profile également bientôt comme lieu de formation.

L'OP ET LA PSYCHOTECHNIQUE: L'EXCLUSION DE L'ÉDUCATIF ET DU SCIENTIFIQUE (1927-1945)

1927 marque un tournant important dans l'évolution des rapports entre champ professionnel, champ disciplinaire et ce que nous venons de définir comme institution intermédiaire. Il s'agit d'une césure commune à tous, dont la contemporanéité n'est sans doute pas le fruit du hasard.

UNE PROFESSION QUI PREND DE L'ASSURANCE – PRUDENT RAPPROCHEMENT VERS LA PSYCHOTECHNIQUE

La profession de conseiller de profession se structure plus fortement à travers son association et sa revue. En 1927, l'ASOPPA se donne par ailleurs de nouveaux statuts qui, plus encore qu'avant, vont dans le sens du développement de l'orientation professionnelle pour assurer un choix rationnel de la profession en couvrant toute la période de l'école jusqu'à la fin de l'apprentissage. La force même de l'association, notamment en Suisse alémanique, permet de donner à l'orientation professionnelle une assise sociale large et une conception de l'OP avant tout tournée vers le terrain. L'association commence désormais à orienter ses efforts vers la formation, la reconnaissance de la profession, la lutte contre le charlatanisme et le dilettantisme. Pour l'association – et ce jusque dans les années 50 –, cette formation doit être accessible à tout un chacun, notamment à des enseignants; elle se déroule sous forme de cours en emploi et à travers la formation continue qui est, elle aussi, assumée par l'association. Cette logique de développement «internationale» ne permet pas d'envisager un lien plus fort avec l'université et la recherche sous forme d'académisation. La discussion est pourtant menée ouvertement dans les colonnes de la revue autour de la possibilité d'un diplôme universitaire pour les conseillers de profession (Baumgarten, 1940, 1941). La réponse est nette. Sans doute au nom de l'association, Otto Stocker (1940), le premier conseiller de profession de Suisse, secrétaire général pendant longtemps de l'ASOPPA, critique la formation longue et théorique proposée par Baumgarten pour les conseillers de profession. Cette psychologue préconise en effet un cursus qui exige plusieurs années d'études théoriques et un prérequis de 5 ans de pratique qui ne semble pas réaliste au yeux des praticiens vu le statut des conseillers de profession dont l'activité demeure, rappelons-le, acces-

soire. L'association, de toute évidence, pour des raisons pragmatiques et de fond, résiste à une intégration de la formation à l'université.

Une autre préoccupation apparaît avec force dans la revue, mais également dans les conférences et journées de formation organisées par l'ASOPPA: l'établissement d'un lien entre école et orientation professionnelle qui se double d'une ouverture de l'OP «vers les professions libérales» que l'on qualifiera d'«orientation académique». Par ce biais, l'OP assume un rôle régulateur au sein du système scolaire à travers une activité d'orientation qui toutefois ne se distingue guère jusque-là de la sélection.

La profession reste cependant ouverte aux techniques psychologiques puisque les cas difficiles à orienter sont transmis le plus souvent aux institutions spécialisées qui utilisent des méthodes issues de la psychologie. De plus, le champ professionnel intègre régulièrement des outils psychotechniques simples nécessitant néanmoins une certaine formation. La revue de l'association est le théâtre de nombreux débats souvent contradictoires entre les représentants de la psychotechnique d'une part et ceux de la profession d'autre part. La récurrence de ces discussions témoigne de la vivacité du débat qui, en définitive, aboutit toujours à une position de prudence et de pragmatisme au sein du champ professionnel. Il semblerait donc bien que le savoir venant plus ou moins directement de l'université est certes considéré comme enrichissant la profession et lui donnant une certaine légitimité, mais il n'est nullement vu comme essentiel. C'est le savoir construit par les professionnels eux-mêmes, relayé par leur association à travers des publications et des cours de formation, qui légitime principalement la profession.

La profession jouit ainsi de toute évidence d'une grande autonomie par rapport à la psychotechnique et plus largement aux approches universitaires, psychologiques plus particulièrement, bien qu'elle établisse des ponts aussi bien dans le domaine de la pratique que dans celui de la formation et des repères théoriques. Face à elle, les deux acteurs qui se profilent dans le domaine de l'OP à travers notamment la psychotechnique et plus largement de la psychologie appliquée¹⁷, à savoir les Instituts genevois et zurichois, connaissent des sorts très différents.

17 C'est ce terme qui prend le dessus durant la période qui nous intéresse. Ainsi, l'Institut psychotechnique change de nom en 1937 et devient l'Institut pour la psychologie appliquée (*Institut für angewandte Psychologie*). A Genève, la section de technopsychologie disparaît; le terme de *psychologie appliquée* fait

UNE STRATÉGIE D'EXPANSION: L'INSTITUT ZURICHOIS ESSAIME
ET DEVIENT LA RÉFÉRENCE PRINCIPALE POUR LA PROFESSION
D'ORIENTEUR PROFESSIONNEL EN SUISSE

En 1927, Carrard rédige un texte qui peut être considéré comme le véritable programme de l'Institut zurichois¹⁸ définissant pour une vingtaine d'années son mode de travail et sa stratégie d'expansion. Il y distingue 4 tâches pour la psychotechnique: diagnostic psychologique, formation professionnelle ou apprentissage, rationalisation psychologique du travail, psychologie des rapports humains. Pour les réaliser, il définit les «principes directeurs de l'École de Zurich»: utilisation d'un certain nombre de techniques standardisées, centrées notamment sur les capacités motrices, sensorielles ou mémorielles,¹⁹ permettant l'observation du comportement durant la résolution des tâches; c'est cette observation intuitive par l'examineur qui est le critère essentiel du diagnostic. Et de préciser son positionnement par rapport à un chemin guidé par des principes scientifiques, qu'empruntent notamment les Genevois, comme il dit:

Par les méthodes de la science exacte, on s'ingéniera à *trouver des tests*, à les expérimenter, à les étalonner sur un aussi grand nombre de personnes que possible, puis on cherchera par la voie des *corrélations* [...] à se rendre compte de ce que signifie chacun d'eux, à déterminer quelles aptitudes ils décèlent. La tâche est, *par ce moyen seul, impossible à résoudre*. [...] C'est pourquoi on a recours au bon sens, et à l'intuition, qui tous deux se basent sur les connaissances de la structure humaine, de même qu'à l'examen des perceptions subjectives. [...] En partant de l'appréciation ou de l'intuition des examinateurs, on cherchera tout d'abord à *sélectionner* soigneusement ces derniers, puis à les faire travailler selon une *méthode* leur permettant d'avoir toujours les mêmes *points de repère*, et enfin on *étalonnera* ces points de repère en se basant comme

son apparition dans les programmes en 1937. Notons par ailleurs la fondation, en 1943, de la Société suisse de psychologie et de psychologie appliquée. Ce changement de terminologie correspond à une réorientation d'une approche d'abord fortement centrée sur les instruments standardisés (tests) vers une approche qui intègre d'autres connaissances et techniques dans la pratique psychologique (voir Rey, 1947, qui explicite cette réorientation).

18 Notons que c'est précisément en 1927 que le fondateur Suter quitte l'Institut pour assumer des fonctions à l'Université de Zurich.

19 Entre autres, le plastiscope, le rouleau de sensibilité, l'équerre de mouvement.

dans le premier cas sur un très grand nombre d'expérience. [...] C'est ce dernier chemin qui est celui de l'Institut psychotechnique de Zurich. (pp. 13ss; souligné par l'auteur)

Pour favoriser le développement de la psychotechnique en Suisse et plus particulièrement l'expansion de la méthode conçue par l'Institut zurichois, Carrard propose la création d'une Fondation suisse de psychotechnique qui sera suivie par l'inauguration de plusieurs instituts qui lui seront affiliés. Cette fondation réunira toutes les personnes utilisant et développant des moyens psychotechniques pour l'OP. Elle incarnera l'institution de référence pour garantir l'articulation de la profession avec des techniques à prétention scientifique.

Genève hésite à participer à la Fondation: les conceptions théoriques, mais aussi celles relatives à la profession sont différentes. De plus, les membres de l'Institut Rousseau voient dans cette initiative une tentative de mainmise zurichoise pour faire valoir la méthode psychotechnique en utilisant la renommée genevoise. Mais ils craignent plus encore la parcellarisation du domaine de l'OP en Suisse et, avec elle, le renforcement du charlatanisme c'est pourquoi ils acceptent de faire partie de la Fondation sans jamais y jouer un rôle important (Baumgarten, 1961, pp. 38ss).

La Fondation, quant à elle, devient un formidable multiplicateur de la méthode zurichoise par la création d'instituts filiales: à Genève même, en 1929, puis à Saint-Gall, Lausanne, Bienne, Bâle, Lucerne (voir par exemple les rapports de la Fondation de 1929 et 1932²⁰). Si l'Institut zurichois reste principalement tourné vers le domaine de l'économie, il joue néanmoins un rôle non négligeable dans la propagation des méthodes psychotechniques dans les pratiques de l'orientation professionnelle, notamment à travers les activités de ses «filiales»²¹. Pendant une vingtaine d'années, il constitue à ce propos, en Suisse alémanique

20 *Jahresbericht der Schweizerischen Stiftung für Psychotechnik für 1929* et Rapport annuel de la Fondation suisse pour la Psychotechnique pour 1932 et 1946 (*Schweizerische Stiftung für Psychotechnik Zürich, Institute 450, Wirtschaftswissenschaftliches Zentrum/Schweizerisches Wirtschaftsarchiv, Bâle*).

21 Il s'agit d'une réelle «filiation»: les textes parlent en effet de *Mutterinstitut* et *Töchterinstitute*. Voici la liste des sites où sont implantés ces instituts: Zurich, Berne (avec la *Prüfstelle Neuenburg*), Lausanne, Lucerne, Bâle, Genève (avec Walther) (Rapport annuel de la Fondation suisse pour la Psychotechnique, 1946, cf. note 20). Cette liste est déjà très stable à partir de 1935 environ.

comme en Suisse romande (Neuchâtel et Bienne notamment), l'institution de référence.²² C'est en grande partie à travers cet Institut et ses dépendances, reconnues et contrôlées par la Fondation, que s'opère et se renforce le lien entre l'orientation professionnelle et la psychotechnique, et plus largement la psychologie appliquée. D'ailleurs, l'Institut de Zurich et la Fondation qui en émane seront les interlocuteurs principaux de l'ASOPPA pour le développement de nouvelles techniques d'orientation et leur diffusion à travers des journées de formation, l'élaboration de profils de profession et enfin des publications permettant la formation de base comme la formation continue des conseillers (Jucker, 1938).

En 1937, Hans Biäsch²³ crée, à l'intérieur de l'Institut de Zurich, un *Psychologisches Seminar* qui offre des cours pour former des conseillers de profession, des psychologues pratiques, des psychotechniciens et des graphologues. Ces cours sont dispensés à toute personne intéressée et durent entre 2 à 4 semestres. Ils sont donnés principalement par des collaborateurs de l'Institut et des praticiens comme Jucker ou Böhny. La méthode zurichoise a le vent en poupe. En 1946, à Zurich, plus de 3000 sujets voient leurs aptitudes analysées en matière de sélection et d'orientation professionnelles (contre 1500 en 1932); on compte également pour cette année-là 500 analyses graphologiques, plus de 50 conférences, des centaines de participants à des cours de cadres d'entreprise, 26 étudiants au *Psychologisches Seminar* et des interventions dans plus de 20 entreprises.

Résumant le travail de la Fondation, Carrard (1949, pp. 299ss) note la grande constance de l'Institut dans ses principaux domaines d'intervention. Bien qu'il déplore l'absence d'une activité de recherche et de publication soutenue, la dimension scientifique n'est pas du tout au centre de ses préoccupations. L'insistance sur l'intuition, le scepticisme souvent

22 Voir à ce propos les témoignages de Schwaar (1938-1939) et de Böhny (1939); voir aussi l'article de Jucker (1938) qui établit assez systématiquement la liste des principales collaborations entre orienteurs professionnels, à travers leur association, et Instituts psychotechniques, plus particulièrement l'Institut zurichois et ses membres.

23 Après une formation d'enseignant en sciences naturelles, Biäsch entreprend des études de philosophie et de psychologie à l'Université de Zurich. Il devient assistant à l'Institut de psychologie de Zurich, puis travaille à l'Institut de psychotechnique dont il sera le directeur de 1945 à 1958.

exprimé à l'égard des méthodes expérimentalement éprouvées montrent que ce qui prime est une méthode économique et néanmoins suffisamment fiable.

Il y a pourtant des liens avec l'Université. Le fondateur de l'Institut psychotechnique, Suter, le quitte en 1927, année du texte programmatique de Carrard, pour se consacrer dorénavant exclusivement à ses activités académiques comme professeur titulaire à la Faculté des lettres. Il est sans doute en désaccord avec l'abandon de toute prétention scientifique et aussi pour des raisons éthiques.²⁴ Son orientation vers la psychologie appliquée sera certes appréciée par les étudiants, mais guère soutenue par la Faculté qui tarde à promouvoir Suter au poste de professeur extraordinaire, ses prestations dans le domaine de recherche étant notamment considérées comme insuffisantes, d'autant que l'approche expérimentale qu'il essaye de pratiquer contredit la tendance dominante depuis la disparition de Lipps et Wreschner. Comme le montre la monographie zurichoise (cf. chapitre 1), il n'y a plus de place pour une psychologie autonome à l'Université de Zurich; tous les professeurs s'y opposent. C'est donc contre la volonté de la Faculté que la Direction de l'instruction publique nomme Suter professeur extraordinaire en 1938. Son sort démontre pour ainsi dire *ex negativo* les raisons du développement de la psychotechnique en dehors de la sphère académique: la Faculté des lettres n'en voulait pas.

Quant au nouveau directeur de l'Institut, Carrard, il devient privat-docent de psychotechnique (1926) à la prestigieuse Ecole polytechnique fédérale, non pas tant sur la base de ses travaux scientifiques mais plutôt grâce au fait qu'il est ingénieur et semble pouvoir apporter une contribution intéressante à la formation des ingénieurs dans le domaine du management. Même lorsqu'il deviendra professeur extraordinaire de sciences du travail en 1945, il ne mènera en définitive pas de recherches. A l'instar de son directeur, aucun des membres de l'Institut de Zurich ne participe d'ailleurs régulièrement aux congrès concernant le champ de l'OP, ni même ne propose des publications dans des revues scientifiques.²⁵

24 Pour cette interprétation, et pour tout le récit concernant Suter, nous nous basons sur l'analyse très détaillée de Rügsegger, notamment basée sur des témoignages (1986, pp. 273ss).

25 Rügsegger (1986) propose une analyse très systématique des publications et interventions des Zurichois. Il arrive à la conclusion suivante: «Si l'on compare tout ceci avec la large diffusion de publications et la participation régu-

LE PARI DE LA SCIENCE ET DE L'ÉDUCATION NE PAIE PAS:
GENÈVE EST MARGINALISÉE DANS LE DOMAINE DE L'OP

A Genève, dès 1927, l'IJJR oriente ses applications de la psychotechnique dans le champ scolaire et plus largement éducatif, se concentrant ainsi dans le domaine de l'orientation professionnelle et abandonnant complètement le champ d'intervention psychotechnique dans les entreprises; la section de technopsychologie est dissoute en 1927. En tant qu'institut scientifique, l'IJJR gardera toutefois ses prérogatives en matière de formation pour les orienteurs. Du point de vue de la recherche, les Genevois déploieront essentiellement leur activité sur le développement, l'adaptation et l'évaluation des tests tout en poursuivant la réflexion théorique à propos de leur utilisation en vue d'une démarche rigoureuse de diagnostic, notamment chez les enfants et les adolescents.²⁶ Dès les années 30, l'Institut met progressivement sur pied une filière dite de «psychologie appliquée», comprenant notamment des cours d'orientation. La formation se poursuit à travers une étroite interaction entre formation théorique et stages dans les différentes «policliniques», dont le cabinet d'orientation qui accueille notamment des enfants avec des difficultés scolaires importantes ou qui pratique une orientation vers les carrières dites «libérales» ou académiques (voir chapitre 4).

L'IJJR continue ainsi sur une ligne qui s'oppose explicitement à celle de l'Institut psychotechnique comme le dénote la prise de position de Richard Meili* en 1928, lorsqu'il s'adresse à Claparède pour lui proposer une stratégie face à l'intrusion de l'Institut de Zurich à Genève. Il considère que le

lière à des congrès de personnes comme G. Münsterberg, W. Stern, O. Lipmann, F. Baumgarten, E. Claparède, F. Giese, J. M. Lahy, H. Piéron, C. Myers, R. Yerkes, A.C. Poffenberger, L. Walther et ainsi de suite, la contribution que les Zurichois ont fournie au développement international de la psychologie appliquée confine à l'insignifiance. Seul Suter était sur la voie d'acquérir une renommée internationale [...], mais il se consacra trop à la pratique dans le cadre de l'Institut psychotechnique et perdit le contact scientifique avec l'élite» (p. 218; traduit par les auteurs du présent chapitre).

26 Voir à ce propos l'appendice que rédige Claparède dans son ouvrage *Comment diagnostiquer les aptitudes des écoliers* (1924/1934) qui donne un aperçu assez exhaustif des travaux menés jusqu'à cette date en matière d'OP; voir également les nombreuses publications de Meili, Rey et Loosli-Usteri, parmi d'autres, durant la période étudiée.

rapprochement de l'IJJR avec les Zurichois et leur «dilettantisme et charlatanisme», par le biais de la Fondation, met en péril sa renommée:

Ce fait serait, d'après mon avis très regrettable, pour ne pas dire désastreux pour le mouvement de l'OP en Suisse. Si on estime que la psychologie expérimentale peut apporter quelque chose à l'OP, il faut qu'un endroit existe d'où cette idée puisse rayonner où elle est réalisée intégralement et sans compromis. [...] comme solutions je ne vois que celle-ci: 1) Rompre totalement et publiquement avec Zurich [...], 2) Abandon définitif de la psychotechnique comme partie de l'Institut, mais maintien de l'OP comme elle existe maintenant; 3) Fondation d'une association des psychologues praticiens analogue à celle existant en Allemagne (p. ex. assurant des méthodes et un contrôle scientifique).²⁷

Malgré l'abandon de toute une partie de la technopsychologie – hormis l'OP – et l'accent porté sur la scientificité des méthodes, l'Institut ne réussit pas à occuper une place significative dans le développement de l'OP, ni à Genève, ni au niveau national, comme en témoignent les trois exemples suivants qui se concluent tous par un échec dans l'élargissement de son champ d'action.²⁸

La première initiative est collective et inclut une vaste coalition d'acteurs. A la fin des années 20 et début des années 30, la Fondation suisse pour la psychotechnique domine le débat suisse sur l'application de la psychologie d'un point de vue qui est quasi exclusivement celui de l'Institut de psychotechnique; ainsi, elle ne se soucie guère d'une recherche internationalement ancrée, d'une formation académique solide et d'une reconnaissance sociale de la profession. Son ambition semble être avant tout la vente d'un nouveau produit qu'est l'expertise psychologique dans le domaine de la sélection du personnel pour les entreprises. Telle est du moins la conviction d'un certain nombre de psychologues qui ressentent la nécessité de réagir à ce monopole et de créer un réseau de personnes intéressées à la psychologie appliquée.²⁹ Suite à des discussions et pourparlers, une *Arbeitsgemeinschaft für praktische Psychologie* (Communauté de travail pour la psychologie pratique) est fondée le 18 janvier

27 Lettre de Meili à Claparède du 8.9.1928, 1987/6/15, AUG.

28 D'une manière générale, l'OP n'acquiert pas une place significative à Genève, durant cette période.

29 Nous nous appuyons ici sur le récit sans doute très subjectif, mais bien documenté de Baumgarten (1961, pp. 59ss).

1931 à Berne dont le but explicite est la reconnaissance officielle de la profession de psychologue praticien pour éviter le charlatanisme répandu. Cette association part du constat suivant:

L'application de plus en plus étendue de la psychologie à des domaines aussi divers que la médecine, la juridiction et la pédagogie, la vie sociale et économique (psychothérapie, psychohygiène, psychanalyse, psychotechnique) amène de plus en plus de personnes à se consacrer à la psychologie pratique. On peut parler d'une nouvelle profession, à savoir celle de psychologue pratique, dont l'activité réside principalement dans la production d'expertise, l'examen d'aptitude à une profession et le conseil dans des difficultés existentielles. (cité d'après Baumgarten, 1961 pp. 62ss; traduit par les auteurs du présent chapitre)

La *Arbeitsgemeinschaft* intervient auprès du Département de l'intérieur au niveau fédéral et auprès des Départements de la santé de tous les cantons pour demander des mesures en vue de la reconnaissance de la profession de psychologue praticien, qui comprend l'OP.³⁰ Son initiative n'aura pas de suite; très rapidement elle disparaît, suite à des attaques de la *Fondation de psychotechnique*, mais également en raison de dissensions internes. La Fondation réagit à l'initiative de la *Arbeitsgemeinschaft* par une conférence à Oertlimatt (Biäsch, 1931), consacrée à la question de la formation universitaire des psychologues praticiens. Celle-ci aura certes plus de retentissement que les initiatives de la défunte communauté, mais n'aboutira pas non plus à l'instauration d'un cursus universitaire, d'autant que la Fondation privilégie, de fait, la formation de psychotechniciens dans l'Institut zurichois sous forme d'une formation de 3 semaines en cours d'emploi (Spreng, 1932).³¹

30 Il est ici intéressant de souligner l'extension de la profession du psychologue praticien que donne la *Arbeitsgemeinschaft* dans une résolution votée lors d'une réunion le 23 juillet 1931: «psychotechnicien, conseiller de profession, pédagogue curatif, psychologue scolaire» (*Psychotechniker, Berufsberater, Heilpädagog, Schulpsychologe*) (in Baumgarten, 1961, p. 64). Les frontières sont donc très larges; la psychologie tente d'annexer le plus de professions possibles sous sa bannière témoignant ainsi d'un problème intéressant de constitution de frontières (disciplinaires) à partir de la montée en puissance d'une discipline qui a besoin d'une reconnaissance sociale.

31 Notons qu'en 1941, dans un échange de lettres ouvertes entre Stocker et elle-même, Baumgarten pourra encore écrire: «La vraie formation des conseillers

Quant à l'Institut des sciences de l'éducation (ISE)³², il essaie de garder une certaine influence sur l'orientation professionnelle qui, à Genève, demeure liée aux institutions pédagogiques. Pour y parvenir, Bovet écrit une lettre à Malche le 1^{er} janvier 1930³³ dans laquelle il définit clairement une approche large de l'orientation: instruction relative aux professions, faite par les maîtres; détermination des aptitudes faite par l'ISE avec l'aide des maîtres; placement par l'Office des apprentissages ou toute autre structure. Cette lettre accompagne un rapport de Meili qui juge très sévèrement les pratiques en vigueur et propose une démarche alternative basée sur la recherche scientifique: «[...] l'ensemble des tests manque de cohérence et de système et n'est pas spécialement approprié à l'O.P.». Il pense que l'orientation professionnelle est plus efficace lorsqu'elle se fait à l'école, avec l'aide des maîtres et de leurs observations; des tests collectifs peuvent compléter et préciser les observations. La réponse donnée par Emmanuel Duvillard*, responsable genevois de l'orientation professionnelle dans les écoles, pourtant ancien enseignant de l'Institut, est cinglante: refus absolu de toutes les propositions de Meili: les tests ne sont pas fiables; les maîtres connaissent mieux les élèves et peuvent mieux les apprécier; le temps utilisé pour faire les tests est trop long pour un résultat inutilisable. Et de conclure: «Il n'y a pas avantage à introduire dans l'enseignement la méthode du Docteur Knock.»

La mort de Duvillard en 1936 ouvre d'autres perspectives pour l'ISE. Dans une note adressée le 16 juin 1937 à Albert Atzenwiler, alors directeur de l'enseignement primaire, par Robert Dottrens*, ce dernier propose d'organiser dans l'école genevoise un service interne d'orientation professionnelle.³⁴ Il s'agirait de procéder à un examen collectif de l'intelligence avec des tests analytiques et un test de représentation spatiale mis au point par Meili; ces tests seraient suivis par un entretien indivi-

de profession amènerait beaucoup plus vite l'orientation professionnelle là où en fait est sa place: dans la série des *sciences appliquées*» (Berufsberatung & Berufsbildung, 1941, p. 108).

32 Rappelons qu'en 1929, l'Institut Jean-Jacques Rousseau devient officiellement Institut des sciences de l'éducation (ISE) (cf. chapitre 4).

33 Cette lettre et les deux documents cités suivants se trouvent dans 1985 va 5.3.249, 1930, école primaire 2/1, AEG DIP.

34 1985 va 5.3.398, 1937, enseignement primaire 1, organisation générale II, 1/1, AEG DIP.

duel, voire par des examens psychologiques individuels dans tous les cas où des contradictions se manifesteraient entre les différents renseignements rassemblés et surtout entre le choix de l'enfant et ses aptitudes. Cette initiative aboutira à un rapport circonstancié de Meili sur le Grütli concernant la période 1937-1938, adressé à Henriette Chevalley, nouvelle responsable de l'orientation professionnelle dans le cadre de l'Office de l'enfance de l'Etat de Genève,³⁵ contenant des «Conclusions pratiques en vue d'une amélioration de l'orientation professionnelle dans les classes».³⁶ Les autorités répondent que dans la situation actuelle, il est impossible de modifier l'organisation du service d'orientation professionnelle et d'officialiser l'Office privé des apprentissages.³⁷ Et Chevalley d'écrire «Avec un peu de bonne volonté et sans grands frais, on pourrait mettre fin à la lamentable situation actuelle. Il est navrant de penser que faute de coordination et de volonté de réalisation, Genève, berceau de l'orientation professionnelle en Suisse, doit aller prendre exemple à Lausanne.»³⁸

UNE ÉVOLUTION CONTRADICTOIRE

L'image qui se dégage de cette deuxième phase est contradictoire. On voit une ouverture de plus en plus grande de la profession vers des techniques psychologiques, un besoin de formation plus marqué, ainsi qu'une relation plus étroite avec l'école et l'éducation comme partenaires indispensables de l'orientation professionnelle. Cette ouverture devrait mettre les acteurs zurichois et genevois du champ de la psychotechnique, puis de la psychologie appliquée, sur pied d'égalité, voire ouvrir des espaces particulièrement grands pour l'ISE qui déploie ses activités dans le domaine éducatif et développe de nouvelles techniques

35 Dès 1934, l'Etat de Genève crée un service d'orientation professionnelle dans le cadre de l'Office scolaire de l'enfance. Ce service a été par la suite intégré à l'Office de l'enfance lors de la création de ce dernier en 1938. Cette consultation d'OP qui perdure pendant plusieurs décennies n'aura pourtant qu'une faible importance institutionnelle et fonctionnera tant bien que mal avec des ressources très limitées.

36 1985 va 5.3.422, 1939, organisation générale 2, organisation générale XI, 2/2, AEG DIP.

37 1985 va 5.3.422, 1939, organisation générale 2, organisation générale XI, 2/2, AEG DIP.

38 1985 va 5.3.465, organisation générale, AEG DIP.

d'investigation mises systématiquement à l'épreuve avant d'être standardisées; de plus, l'Institut des sciences de l'éducation propose une formation de niveau académique, dans le domaine de l'orientation professionnelle. Il se pourrait toutefois que ce soient précisément ces facteurs qui expliquent en partie les difficultés qu'éprouve l'ISE dans la conquête de terrains pratiques; et, réciproquement, que ce soient des facteurs inverses qui facilitent l'action de l'Institut de psychotechnique. On doit en effet constater ce qui suit: la méthode zurichoise, qui n'est guère appuyée sur des données scientifiques et fait une large place à l'intuition, revendique cependant une technicité psychologique pour légitimer son action dans un terrain très vaste visant à favoriser des contacts étroits avec les milieux économiques tout en adoptant une stratégie offensive de création de filiales. C'est de cette manière que la méthode zurichoise occupe très largement le terrain en Suisse, hissant l'Institut et la Fondation dans le rôle de partenaires privilégiés de la profession. Est-ce parce que la distance avec l'université est trop grande pour des praticiens venant de l'enseignement primaire formés par l'expérience et ne bénéficiant pas d'une formation approfondie? Est-ce parce que l'idéal de fonder l'orientation professionnelle sur une «base solide», scientifique, apparaît trop difficile? Est-ce la crainte d'une prise de pouvoir par les théoriciens et chercheurs qui viendraient menacer la profession et ainsi la légitimité des praticiens? Ce sont en tout cas précisément des arguments de ce type qui expliquent l'échec répété de l'ISE dans l'élargissement de son rayon d'action dans le domaine de l'orientation professionnelle. La réponse d'un Stocker à Baumgarten, d'un Duvillard à Dottrens ont un point commun: le refus d'une technicité jugée dangereuse, la méfiance par rapport à des démarches considérées comme réduisant la subjectivité, la crainte d'une trop grande distance avec le terrain et enfin le doute quant aux bénéfices des approches scientifiques. C'est une pratique puisant essentiellement dans le bon sens qui triomphe. A cela s'ajoute sans doute le fait que Zurich a une approche plus adaptée aux exigences de l'économie, ainsi qu'un meilleur ancrage dans l'industrie et le réseau de personnes et associations (y compris Pro Infirmis et Pro Juventute) intéressées par l'OP. A cela vient s'ajouter peut-être même une plus grande efficacité immédiate due à une meilleure connaissance du terrain et à une méthode plus économique, soit moins coûteuse en temps, personnel et ressources.

Certes, on pourrait faire l'hypothèse que les approches scientifiques ne pouvaient pas donner des réponses aux questions pratiques posées.

Ceci n'est certainement pas le cas puisque les faits montrent que des propositions concrètes ont été élaborées et que l'ISE a formé de très nombreux orienteurs, d'ailleurs très actifs dans les institutions consacrées à l'OP (notamment des femmes comme Bienemann et Baer qui font partie de l'ASOSP). On peut donc penser que trois facteurs sont effectivement à l'œuvre:

- un décalage objectif entre les besoins de la profession et les exigences et principes de l'Institut genevois;
- une présence sur le terrain peu développée, mis à part à travers quelques-uns de ses élèves;
- une distance avec les milieux économiques et le monde de la formation professionnelle.

On pourrait aussi interpréter ces facteurs comme résultant d'une forme de résistance du champ disciplinaire à un développement du champ professionnel et social qui ne correspond pas aux connaissances et pratiques construites sur des bases scientifiques. N'acceptant pas cet état de fait, il tente sans cesse de les transformer, sans en avoir réellement les moyens au-delà d'un espace très limité qu'il contrôle.

Néanmoins, quand Hanns Spreng* propose au recteur de l'Université de Neuchâtel la mise sur pied d'un Institut de psychologie appliquée au sein de l'Université en 1945, il prend le modèle genevois pour exemple, alors même que l'institut qu'il dirige se situe dans la lignée de celui de Zurich.³⁹ Ceci témoigne bien d'une forme d'ambivalence: pour un projet intégré à l'université, Genève constitue le seul modèle possible...

VERS UNE DIFFÉRENCIATION DES FONCTIONS:

ORIENTATION PROFESSIONNELLE ET SCOLAIRE (APRÈS 1945)

1945 inaugure un changement important dans le champ professionnel. Les transformations économiques profondes à la sortie de la Guerre augmentent singulièrement les demandes pour l'OP. Le champ y réagit par un passage de plus en plus régulier d'une profession exercée à temps partiel vers le temps complet. Ceci repose aussi la question de la forma-

³⁹ Lettre de Spreng au recteur Neeser du 19 décembre 1945, Archives de l'Université C1.29, Archives de l'Etat de Neuchâtel.

tion des orienteurs qui reste peu formalisée. C'est à travers l'élaboration de normes à suivre pour le recrutement que l'ASOPPA intervient dans ce domaine, les exigences restant encore minimales. Comme le dit Böhny (1953): «Dans sa majorité, la Conférence des conseillers de profession se refuse encore à confier à l'université le soin de former les orienteurs, estimant que les personnes les mieux placées pour donner des conseils pratiques aux adolescents sont celles qui ont elles-mêmes un expérience de la vie; pour la plupart, les conseillers de profession sont parmi les instituteurs, et les conseillères parmi les assistantes sociales.» (p. 7); la profession est ainsi encore majoritairement accessoire. Par ailleurs, le champ professionnel pénètre de plus en plus dans le système scolaire (préorientation, information, etc.); ce système implique des régulations plus complexes vu la différenciation qui s'opèrera progressivement, au cours des décennies suivantes, entre orientation scolaire, orientation professionnelle et orientation académique, posant ainsi la question de leur articulation.

En ce qui concerne l'Institut de psychotechnique et sa Fondation, un changement de génération intervient dans la mesure où c'est Biäsch qui prend en la direction en 1945. L'Institut est par ailleurs transformé de société privée avec capital en une coopérative. Si les pratiques semblent perdurer, on note la mise sur pied d'un règlement de formation pour les futurs psychotechniciens avec une commission à laquelle participe Piaget* ainsi que l'organisation d'une semaine de formation par la Fondation à laquelle participe André Rey*: les frontières entre régions et institutions semblent s'estomper.⁴⁰

Les changements sont finalement plus lisibles à Genève où se profile une sorte de différenciation nouvelle de la fonction de la psychologie appliquée, dans le cadre d'une transformation du système scolaire. Nous avons déjà vu que l'Institut n'a pas vraiment réussi à imposer son modèle exigeant de formation et de pratique, sauf dans le cadre du cabinet d'orientation professionnelle qu'il contrôlait lui-même.⁴¹ Il a continué par contre à développer des techniques dans le domaine du dia-

40 Autre exemple, un peu plus tardif, démontrant un rapprochement des régions: Jean Ungricht, professeur ordinaire de psychologie et de pédagogie à Saint-Gall à partir de 1957, va réaliser une grande enquête sur la *Akademische Berufsberatung* peu après sa nomination.

41 Notons toutefois que le cabinet en question a vu son activité fortement ralentir depuis la fin des années 20.

gnostic cognitif et affectif de la personne à travers ses activités de recherche. La distinction qui s'opère, au cours de cette période, entre orientation scolaire (OS) et orientation professionnelle fait entrer la question de l'orientation dans le champ scolaire et pédagogique, ceci sous l'impulsion des représentants de l'ISE et en particulier de Dottrens.

Cette distinction entre orientation professionnelle et orientation scolaire s'opère clairement lors du débat relatif au projet Dupont-Willemin (1946) qui vise à instaurer une école moyenne, soit une école d'orientation à la fin de la scolarité primaire.⁴² La distinction entre OP et OS est apportée par Dottrens dans le rapport qu'il présente au Grand Conseil, en 1946, relativement au projet Dupont-Willemin. Le débat soulevé par Dottrens amène la question de l'orientation au cœur du système scolaire et non plus au sortir de l'école, soit à sa marge. Le problème de l'orientation est désormais posé aussi bien en termes pédagogiques et psychologiques qu'en termes sociaux (c'est là la nouveauté), comme en témoignent les expériences d'orientation qui seront instaurées, en 1947, à l'issue du premier volet du débat parlementaire. Il s'agit en effet, comme le dit Dottrens, de favoriser l'accès au secondaire pour les classes défavorisées et de combattre l'échec scolaire. Ceci n'est pas possible avec des notes jugées trop subjectives et insuffisantes du point de vue informatif pour mesurer les aptitudes des élèves et comprendre les échecs éventuels; l'orientation doit être continue, lente et constituer un processus, fondé sur des bases scientifiques. Placées sous la responsabilité de l'ISE, ces expériences seront dirigées conjointement par André Rey* pour ce qui concerne la partie psychologique et par Samuel Roller* pour la partie pédagogique.

Dans le contexte socioéconomique de l'après-guerre se fait jour au niveau suisse comme au niveau international,⁴³ une exigence de justice sociale corrélée à la question de la «justice scolaire». En l'occurrence, les expériences d'orientation initiées à Genève en 1947 (et poursuivies jusqu'en 1954) mettent en lumière qu'il ne s'agit plus uniquement de mesurer le «don», le «talent» ou l'«aptitude» de l'individu en tant que qualité intrinsèque de la personne, mais qu'il s'agit tout autant de mesurer l'adéquation de l'élève aux normes scolaires et de tenter de comprendre

42 On trouve dans Magnin (1997) une description très minutieuse des débats du Grand Conseil genevois de cette période.

43 Voir à ce propos les débats qui ont lieu, à cette période, dans le cadre du Bureau international d'éducation.

son éventuelle inadéquation en faisant la part entre les causes d'ordre psychologique, pédagogique, voire social. Institutionnellement, cette différenciation des fonctions se concrétisera par le fait que l'orientation scolaire sera placée, à la fin des années 50, sous la dépendance du Département de l'instruction publique et l'orientation professionnelle sous celle du Département de l'industrie et du commerce.

Il ne semblerait pas qu'on trouve pareille tendance du côté suisse alémanique, où d'ailleurs la psychologie est encore très peu développée et les sciences de l'éducation quasi inexistantes. En ce qui concerne l'Institut de psychotechnique, il n'intervient pas du tout dans le domaine scolaire durant la période considérée et se cantonne, outre à rendre différents services à l'industrie, à prendre en charge une partie de l'orientation professionnelle que lui adresse les services officiels et à contribuer significativement à la formation des orienteurs lors des cours, séminaires et conférences (Böhny, 1949). Ces tendances correspondent pour l'essentiel à ce qui se passe en Allemagne, ce qui n'est guère étonnant, étant donné la similitude des systèmes de formation professionnelle, duaux et extérieurs à l'école. L'orientation professionnelle gère pour l'essentiel un problème de transition (voir Böhny, 1949; Heiniger, 2003). Toute autre est la situation en France où, comme le dit Eckert (1993, p. 269) «l'orientation devient scolaire». Cette évolution s'explique, d'une part, par la constitution d'un système éducatif où la formation professionnelle est de plus en plus incluse dans l'éducation nationale. D'autre part, elle résulte des tentatives politiques de démocratisation du système scolaire à l'œuvre dès la fin de la Première Guerre mondiale. L'évolution est de ce point de vue semblable à Genève où c'est également le projet de démocratisation des études qui conduit à différencier, à l'intérieur de l'orientation professionnelle, qui reste dominante à cause du système dual d'apprentissage, une orientation scolaire à l'intérieur même de l'école.

L'OS qui se différencie de l'OP comme un domaine pratique à part est ainsi pour l'essentiel fille de tentatives de démocratisation des études, tentatives qui prennent leurs racines dans les années 20 déjà, et qui se poursuivent ici sous une autre forme. L'idée d'orientation avec son double volet d'adaptation à une offre de travail de l'individu d'une part, et de choix d'une profession et d'une formation adaptée à l'individu d'autre part, a aussi généré la possibilité de tenter une meilleure régulation du système scolaire où chacun doit trouver sa voie, indépendamment des déterminismes socioéconomiques.

UNE LENTE PROGRESSION SOUS LA DOMINANCE DE BESOINS ÉCONOMIQUES

La nouvelle profession de conseiller de profession naît directement de besoins sociaux liés d'une part à la généralisation de la scolarisation et à l'extension du système scolaire, d'autre part à des difficultés de recrutement, de sélection et de régulation de la main d'œuvre suite à la disparition des canaux traditionnels et d'une certaine différenciation des métiers. Cette profession est directement issue du système scolaire et est d'ailleurs assumée, pour l'essentiel, par des professionnels de ce système. Activité accessoire et pendant longtemps peu stabilisée et institutionnalisée, elle se développe pour l'essentiel selon les principes de la transmission d'expérience à l'intérieur même de la profession, par sa propre organisation. Aucun lieu de formation n'est créé sauf ceux mis sur pied par les milieux professionnels et associatifs. Ce n'est que sous la pression de la demande sociale que la profession devient activité principale et que des normes minimales de formation sont instaurées par l'association professionnelle, toujours sans qu'il y ait une institution spécialisée de formation; mais les revendications pour une telle institution se font davantage entendre; et la dynamique même de la professionnalisation impose de nouvelles structures d'organisation.

La même fonction d'orientation professionnelle est cependant aussi assumée selon un tout autre modèle, celui de l'Institut des sciences de l'éducation: dans le cadre de sciences de l'éducation sous forme d'une policlinique, lieu de recherche et de formation à la fois, exercé par des professionnels spécialisés. Ce modèle reste unique en Suisse et il restera marginal à Genève où d'autres organismes sont mis en place, soit privés, soit publics, et pour lesquels le modèle universitaire ne joue guère de rôle essentiel, ni au niveau des méthodes, ni pour le recrutement du personnel. Pourtant, au début, une fonction de pionnier est reconnue à l'ISE qui joue un rôle décisif dans la mise en rapport entre la profession naissante et les approches universitaires de l'OP. Très rapidement, il perd du terrain, peu préparé à la concurrence, attaché à des principes de rigueur, d'exigences scientifiques et de formation de haut niveau, peu intégré dans les réseaux économiques qui sont apparus décisifs dans le domaine de l'OP et peu soutenu par les autorités locales.

C'est donc finalement une sorte de structure intermédiaire qui apportera l'essentiel de la contribution théorique et technique à la profession:

conception d'une démarche fondée principalement sur l'intuition, la description des professions et enfin tests simples à mettre en œuvre. Cette structure a certes ses racines dans la psychologie appliquée à la rationalisation du travail, mais se développe pour l'essentiel en dehors du giron académique, sans activité de recherche, grâce surtout à ses activités lucratives dans le domaine de l'organisation du travail et de sélection du personnel pour des entreprises. Sa stratégie d'expansion lui assure une présence à de nombreux endroits à travers un réseau d'instituts et une reconnaissance importante dans les milieux économiques. Elle n'a par contre aucun lien avec l'éducation. C'est donc une structure loin des disciplines scientifiques et du système éducatif, ancrée dans le domaine économique, qui fonctionne comme principal lieu de théorisation et systématisation de l'OP en Suisse. Les raisons de cette évolution sont multiples et complexes, mais trois d'entre elles semblent être dominantes:

- le faible niveau de formation des orienteurs et le caractère accessoire de leur activité qui ne permet pas un véritable approfondissement;
- la forte orientation de l'OP vers l'économie et ses besoins dans un système de formation professionnelle prise en charge et organisée pour l'essentiel par l'économie;
- la transformation du système scolaire, sa complexification et les tendances à la démocratisation qui feront apparaître et systématiseront à un certain moment une forme d'orientation qui existe déjà auparavant, mais de manière marginale sous forme d'orientation pour les carrières libérales à l'intérieur du système: l'orientation scolaire. L'Institut trouve ici un nouveau champ d'action qui commence à se développer à partir de 1946.

Chapitre 12

Approches empiriques de l'éducation

Rita Hofstetter, Bernard Schneuwly et Lucien Criblez

Initialement ancrée en philosophie, la pédagogie, même sous l'appellation science(s) de l'éducation, constitue d'abord, on l'a vu, une science morale, visant à construire un corps de doctrines et valeurs cohérentes pour l'action éducative, en privilégiant l'interprétation de textes et l'histoire des idées pédagogiques. Progressivement, dès le tournant des 19^e-20^e siècles, sous la pression notamment des problèmes éducatifs concrets à résoudre et de l'évolution des autres sciences, s'esquisse la possibilité d'un changement de paradigme, ouvrant des possibles pour une autre approche, résolument empirique, des phénomènes éducatifs. Le présent chapitre vise à cerner les modalités de ce changement de paradigme. Quelles sont les conditions d'émergence et d'existence des approches empiriques; où et comment apparaissent-elles et comment évoluent-elles? Quelles formes revêtent-elles; quels objets, domaines et méthodes sont privilégiés et dans quelles institutions s'inscrivent-elles? A quels enjeux, espoirs et mouvements sociaux répondent-elles et quels sont les acteurs qui les portent; comment comprendre notamment l'intrication étroite entre approches empiriques et mouvements de réforme scolaire – l'*Education nouvelle* ou *Reformpädagogik*? Quels rôles jouent les associations d'enseignants et l'administration scolaire dans ce processus; quelles alliances ou mésalliances peut-on repérer entre les représentants des sciences de l'éducation, l'administration et les milieux professionnels?

Pour répondre à ces questions, nous convoquons dans une première partie le contexte éducatif et scientifique général dans lequel se situe l'évolution des approches empiriques de l'éducation appelant un changement de paradigme, concept que nous clarifierons dans ce cadre. Il se trouve qu'en Suisse deux discours programmatiques parmi les plus influents d'une pédagogie expérimentale – forme la plus explicite des approches empiriques de l'éducation – sont exposés presque en même

temps à un large public: nous les présentons dans le deuxième volet de ce texte. Sans constituer une mise en application de ces programmes, mais néanmoins influencées par eux, des approches empiriques de l'éducation s'institutionnalisent dans tous les sites observés dans notre recherche, du tournant du siècle jusque vers le milieu des années 20, sous des formes très variées que nous décrivons du point de vue de leur communauté et spécificité dans le troisième volet. Les thèmes et domaines explorés par les tenants de ces approches sont ensuite étudiés à travers les publications de ces derniers. A travers la description et l'interprétation des sorts contrastés réservés selon les sites au tournant empirique, nous essayons finalement de cerner les conditions d'un possible changement de paradigme en sciences de l'éducation. Puis, de manière plus générale, nous tenterons d'avancer de premières hypothèses pour comprendre pourquoi le «tournant empirique», envisagé dans tous les sites, est en général resté éphémère dans le champ éducatif.

UN CONTEXTE DE RÉFORMES FAVORABLE AUX APPROCHES EMPIRIQUES

LE CONTEXTE DE RÉFORMES – UN APERÇU

Dès le tournant du siècle et tout au long des deux premières décennies du 20^e siècle, une vague de réformes des systèmes scolaires traverse le monde occidental.¹ C'est le cas également en Suisse, qui s'inspire du mouvement international tout en le favorisant réciproquement. Ce mouvement résulte d'une multiplicité de facteurs, dont nous n'évoquons

1 La littérature de référence est abondante. Mentionnons, pour la France, Mayeur (1981) qui intitule le chapitre consacré au premier quart du 20^e siècle *L'effort de réforme du 20^e siècle*; pour l'Allemagne, Drewek (1997) montre la différenciation du système scolaire comme phénomène du début de siècle, y compris l'intégration des filles; pour les Etats-Unis, Cremin (1961) décrit l'immense engouement pour une transformation radicale de l'école; pour l'Espagne, Bernal Martinez (2001) montre la comment la réforme pédagogique a des répercussions profondes sur tout l'enseignement, plus particulièrement celui des sciences. Pour la Suisse, au-delà des histoires cantonales, référons à l'ouvrage collectif Hofstetter, Magnin, Criblez et Jenzer (1999) qui restitue les enjeux et conditions de la naissance puis de l'évolution de l'école primaire publique.

que les plus significatifs pour notre propos: l'institutionnalisation de l'«Etat enseignant» et la prolongation et généralisation de la scolarisation font de la question scolaire un immense enjeu social auquel chacun est inmanquablement confronté; l'administration scolaire et le politique ont à faire face à un public scolaire de masse et, partant, à une gestion d'une ampleur alors inconnue; tandis que le système scolaire étatique se voit progressivement stabilisé, surgissent en ses marges comme en son sein, des pressions pour en garantir la qualité et éviter routine et rigidité; l'hétérogénéité des publics scolaires pose avec acuité la question de l'efficacité de l'instruction publique – confrontée au «tout venant» – et de son adéquation avec les nouvelles valeurs démocratiques.

La prise en compte de cette hétérogénéité devient l'enjeu premier des mouvements réformistes, symbolisant la condition d'une école de qualité, aux valeurs congruentes avec celles d'une démocratie, garantissant le développement des capacités individuelles tout en préservant la concorde sociale:

- Cette prise en compte se manifeste d'abord auprès des enfants déficients: aveugles et sourds, puis «anormaux» et «arriérés»; elle s'élargit ensuite aux conditions sociales de la vie des enfants pour inclure aussi la question d'enfants particulièrement doués; des problèmes complexes de détection et de classification en résultent.²
- Les problèmes de transitions s'accusent: d'une part, entre école et vie professionnelle, rendue plus complexe par les profondes transformations sociales du monde du travail; d'autre part, entre école primaire et secondaire mais aussi entre scolarité obligatoire et formation professionnelle ou supérieure, impliquant un tri des enfants et des jeunes, un tri dont les critères sont désormais supposés correspondre aux conceptions démocratiques de mérite et d'aptitude.

Ces problèmes d'hétérogénéité des publics scolaires se conjuguent avec les défis à relever pour garantir des pratiques pédagogiques efficaces et des enseignements et contenus adéquats. Ceci présuppose d'intenses réflexions se rapportant à:

2 Pour la Suisse, Wolfisberg (2002, pp. 71ss) montre particulièrement bien les rapports entre la mise en place des classes spéciales et la nécessité qui en découle de diagnostics par des tests comme instruments valides d'orientation et sélection des élèves.

- la définition des branches scolaires, posant la question des savoirs légitimes et de l'utilité des savoirs enseignés;
- la détermination des contenus à enseigner, leur découpage, leur organisation dans le temps pour répondre à la fois au développement des élèves et aux besoins sociaux de plus en plus différenciés;
- la question de la fatigue et du surmenage, ou des limites d'apprentissage des élèves, étant donné les conditions matérielles d'apprentissage et la masse des contenus à assimiler;
- la sophistication des méthodes, rendue à la fois possible par une augmentation de la qualification des enseignants, et nécessaire par le succès même du système scolaire générant une scolarisation croissante.

L'administration scolaire et la profession enseignante se trouvent face à ces problèmes et questions qui appellent des réformes profondes, mises en œuvre en de nombreuses régions du globe. Des vecteurs de développements communs entre différents systèmes scolaires au niveau international sont facilités par une prolifération de réseaux de communication.³ L'un de ces vecteurs consiste à baser les réformes sur les sciences sociales naissantes, générant l'espoir de promouvoir, grâce à la science, des réformes sociales; phénomène d'ailleurs tout à fait analogue à celui observable dans d'autres domaines de la gestion sociale⁴ et plus généralement encore dans ce qui est sans doute le modèle de cette évolution, dans les technologies et l'ingénierie, en plein essor, et basées, elles, sur les sciences naturelles (Torstendahl, 1993). Aussi, les conditions semblent-elles réunies non seulement pour énoncer, voire dénoncer les problèmes existants, mais aussi pour leur trouver des solutions.

La forme la plus visible que prend ce mouvement de réforme scolaire a été désignée, suivant les contextes linguistiques, sous les dénominations d'*Education nouvelle*, de *New* ou *Progressive Education* ou

3 Parmi lesquels les expositions mondiales semblent importantes: Cremin fonde sa datation de l'histoire américaine de l'éducation sur la première Exposition mondiale à Philadelphie en 1876; pour une analyse plus approfondie: Fuchs (2002); voir également Gonon (1999).

4 On citera ici le livre déjà classique de Wagner, Wittrock et Whitley (1991); pour la Suisse, Le Dinh (1997), et Gottraux, Schorderet et Voutat (2002).

encore de *Reformpädagogik*.⁵ Il s'agit d'un mouvement multiforme, peu saisissable, présent à la fois au niveau privé, comme alternative radicale au système étatique, et au niveau public, à l'intérieur de ce système, s'institutionnalisant sous formes d'associations aux contours flous, portées notamment par des franges progressistes de la profession et de l'administration. Il se manifeste comme réaction forte aux formes traditionnelles d'enseignement et peut se décrire par les traits saillants suivants: centration sur le développement naturel de l'enfant, critique de la surcharge des programmes et de l'organisation de ceux-ci en fonction de disciplines scolaires, organisation de l'apprentissage dans des situations proches de la vie des enfants, participation des enfants à la définition de la vie collective.

LES APPROCHES EMPIRIQUES –
OU L'ÉBAUCHE D'UN CHANGEMENT DE PARADIGME

En interaction étroite avec ces mouvements de réforme se multiplient les approches scientifiques des phénomènes éducatifs, dans une dynamique de renforcement réciproque, les réformes s'inspirant de ces nouvelles approches tout en contribuant à les générer. Sur la base d'une large littérature consacrée à cette problématique⁶, on peut distinguer quatre domaines centraux de recherche et de réflexion:

- analyse des conditions et effets d'interventions pédagogiques et didactiques au cœur même de l'enseignement, en général par des méthodes empruntées à la psychologie: pédagogie et didactique expérimentales, psychologie des apprentissages scolaires, afin de mieux adapter l'école aux besoins des élèves, à tous les niveaux du système;

5 La littérature à ce propos est particulièrement vaste. Citons à titre indicatif pour *l'Education nouvelle*, Ohayon, Ottavi et Savoye (2004), pour la *Progressive education*, Cremin (1961), pour la *New Education* Selleck (1968) et pour la *Reformpädagogik*, Oelkers (1989).

6 Depaepe (1993) pour un vaste panorama international des recherches empiriques; citons Labaree (2006), Goodchild (2006), Lagemann (2000), Tenorth (1997), Gautherin (2002), Avanzini (1989) pour les présentations les plus en vue des «cultures» théoriques dominantes de référence anglo-saxonne, allemande et française; voir également Drewek et Lüth (1998).

- développement de tests psychologiques, orientés vers la personne individuelle, en lien étroit avec des besoins liés à la gestion du système (sélection, orientation);⁷
- expérimentations scolaires menées selon des démarches systématiques, sur la base de principes empruntés à des disciplines constituées, avec observation et analyse explicites et continues;⁸
- développement de contenus significatifs pour l'éducation dans des sciences contributives: psychologie de l'enfant et du développement, psychanalyse, et, dans une moindre mesure, anthropologie, sociologie, voire médecine à travers notamment l'hygiène scolaire.

7 Comme le montre en détail Wooldridge (1994), l'une des origines relativement autonomes de la psychologie (de l'éducation) est la nécessité, ancrée dans des pratiques antérieures, de gérer efficacement les flux scolaires dans un système de plus en plus ample et diversifié. Les tests psychologiques sont souvent en fait des tests scolaires; Avanzini (1969) décrit subtilement cette origine dans ce qu'on peut considérer comme le prototype des tests: ceux de Binet et de Simon.

8 Dewey (1929) l'a théorisé explicitement et lui a donné le nom: sa *Laboratory School* est un lieu d'expérimentation systématique de démarches nouvelles d'enseignement mises en pratiques, observées et analysées en grandeur réelle dans des conditions réelles. Certes, la démarche ne répond pas aux canons de l'expérimentation psychologique stricte, mais implique néanmoins de se soumettre à l'épreuve systématique des faits révélés par l'observation continue et systématique et permet la variation des facteurs considérés comme essentiels. D'une certaine manière on peut aussi dire que la démarche deweyenne prolonge l'idée de l'école d'application instaurée par Ziller et Rein à Iéna: lieu de formation d'abord, certes, mais également d'expérimentation dans une démarche qui se veut «scientifique» non pas seulement par la construction théorique cohérente, mais également à travers l'observation continue et systématique. L'autre grand praticien de cette démarche est sans conteste Decroly. C'est dans cette lignée que s'inscrit également un fort courant des approches empiriques de l'éducation qui se distingue par deux éléments essentiels: une référence explicite à des théorisations venant de sciences de référence, plus particulièrement la psychologie et la sociologie – que ces références soient plus invocations que réelle appropriation ne nous concerne pas ici; c'est la nécessité d'une référence scientifique qui importe –; une observation scientifique et continue des effets des interventions éducatives, variées systématiquement en fonction d'attentes (souvent) explicites. On se trouve donc dans un paradigme que Buyse (1935) appellera plus tard, un peu dédaigneusement, «expérenciée» et que Dottrens (1971) n'hésitera néanmoins pas de faire sien pour caractériser sa démarche.

C'est cet «agglomérat» de domaines que nous appelons «approches empiriques de l'éducation» et dont nous nous attachons ici à cerner les modalités d'apparition, les forces motrices et les obstacles de développement dans le contexte plus général de l'évolution des systèmes scolaires suisses, y compris la profession enseignante.

Cet agglomérat peut être décrit et interprété comme ébauche d'un tournant empirique dans les sciences de l'éducation, et ce, aux niveaux des méthodes et des objets de recherche. Les méthodes privilégiées et reconnues du travail scientifique changent. Suivant le modèle des sciences de la nature, et par le biais de la psychologie expérimentale, l'expérimentation – la manipulation systématique de certains facteurs dans une situation donnée et l'observation des effets – apparaît progressivement comme méthode incontournable de production de savoir pédagogique. En même temps, l'objet privilégié de la recherche se déplace également: ce ne sont plus les textes théoriques et les concepts pédagogiques de l'éducation, de la formation, de l'école et de l'enseignement qui sont au centre. Il s'agit, suivant la prétention de Ernst Meumann*, de procéder à une «science des faits éducatifs» [*Wissenschaft von den Erziehungstatsachen*] (1907, vol. 1, p. VIII). Les enfants et les jeunes deviennent objet de la pédologie ou «recherche concernant les enfants et la jeunesse» [*Kinder- und Jugendforschung*], l'enseignement tel qu'il est pratiqué dans les classes devient l'objet de la pédagogie et de la didactique expérimentale. Les enfants, les jeunes, l'enseignement, voire l'école comme institution ne sont plus seulement objet de réflexion, voire même «de la réflexion de la réflexion» selon la tradition herméneutique de l'interprétation de textes, mais sont observés et analysés en tant que tels. Ensemble, ces changements aux niveaux des méthodes et des objets constituent ce qu'on pourrait appeler le «tournant empirique» qui redéfinit fondamentalement quels problèmes sont admis comme questions de recherche. Kuhn (1967) a caractérisé ces réorientations de changement de paradigme; et Stehr (2003), plus récemment, parle d'une véritable politique du savoir qui détermine ce qui peut être exploré et est socialement voire scientifiquement légitime.

L'attractivité du paradigme empirique, voire expérimental⁹, pour l'Éducation nouvelle découle de ce double déplacement de la méthode et de l'objet de la recherche: les résultats promettent une meilleure adap-

9 Nous utilisons ici à dessein les deux termes: le deuxième peut être interprété comme la variante plus radicale du premier. S'il est vrai que l'expérience

tation de l'école à l'enfant; la recherche est orientée vers l'individu et son développement qui constituent des piliers de l'approche de l'Éducation nouvelle; des questions d'hygiène et de surcharge l'intéressent au plus haut point vu sa réticence aux savoirs formels. Il y a comme une harmonie préétablie entre les approches empiriques telles qu'elles se développent et les concepts de base sur lesquels se forme l'Éducation nouvelle, tout entière focalisée sur l'enfant, respectivement l'adolescent en tant qu'individu.¹⁰ A partir de cette orientation, une critique (permanente) de l'institution école peut être élaborée puisque l'école publique ne peut jamais prendre en compte toutes les spécificités individuelles de son public scolaire.¹¹

DEUX DISCOURS PROGRAMMATIQUES DE RÉFÉRENCE

Au début du 20^e siècle, deux discours inauguraux esquissant un ambitieux programme scientifique pour promouvoir une profonde réforme du système scolaire se font entendre en Suisse, discours aux répercussions étendues, générant notamment de nouvelles recherches et institutions. Il s'agit d'une part de la conférence de Meumann en 1900 devant la *Schulsynode* de Zurich et d'autre part des textes rédigés par Claparède* en 1905 à l'intention des enseignants de la Société pédagogique genevoise, réunis dans le «Groupe pour l'étude psychologie de l'en-

scientifique permettant de contrôler systématiquement les variables en jeu fonctionne souvent en point de mire comme idéal (voir par exemple ce que dit Katzarov de son maître Claparède: Stefanov & Terziyska, 2006), dans les faits – et pour certains par prise de position explicite contre la possibilité même d'une démarche expérimentale pour de nombreux problèmes éducatifs (voir la note ci-dessus concernant Dewey) – c'est bien une approche empirique qui est défendue et réalisée par les acteurs. Et ceci constitue, comme nous venons de le montrer, déjà un réel changement de paradigme. Notons que pour certains théoriciens étasuniens, il y a réelle scission entre les paradigmes expérimentaux et empiriques à partir des années 20, les premiers prenant le dessus sur les deuxièmes (Labaree, 2006; Lagemann, 2000).

10 Meumann lui-même affirme que l'innovation méthodologique et matérielle la plus importante de la pédagogie expérimentale est «que nous tentons de décider tous les problèmes de la pédagogie à partir de l'enfant» (Meumann, 1907, vol. 1, p. 31).

11 Voir par exemple l'analyse de Von Bühler, 1990, pp. 64ss.

fant», textes aussitôt publiés à destination du grand public.¹² Comparables dans leurs intentions et destinataires, sources de substantiels développements ultérieurs, ancrés cependant dans des cultures et traditions contrastées, ces deux discours programmatiques s'offrent à une lecture et interprétation comparatives comme point de départ incontournable pour comprendre l'évolution des approches empiriques de l'éducation en Suisse.¹³

MEUMANN – FONDER L'ENSEIGNEMENT SUR UNE BASE SCIENTIFIQUE

Dans une longue conférence devant la *Zürcher Schulsynode*¹⁴, Ernst Meumann exige un changement de paradigme afin de renouveler la conception de la pédagogie scientifique et, par répercussion, de la pratique pédagogique:

[...] je crois que la pédagogie scientifique et par là même indirectement aussi la pratique scolaire se trouve devant la décision suivante: soit elle s'approprie les progrès méthodiques et les résultats du traitement expérimental des problèmes mentaux, ou alors elle ne peut plus prétendre à être considérée comme une science ou même seulement une justification scientifique d'une pratique; et la pratique scolaire se trouve devant la décision soit de s'approprier, en ce qui concerne des questions importantes des méthodes d'enseignement, un matériau immense et précieux de nouvelles connaissances [...] ou alors [...] de n'apparaître plus que comme routine pratique. (Meumann, 1900, p. 70)

-
- 12 D'abord pour un public intéressé aux questions scolaires dans le journal *Le Signal* puis, en 1905 toujours, comme brochure très largement diffusée, puis inlassablement rééditée et amplifiée tout au long du vivant de Claparède.
- 13 Les deux conceptions marquent fortement les évolutions alémaniques et romandes. Il est nécessaire cependant de mentionner une autre référence explicite encore, se situant plutôt du côté de la tradition de Meumann par son inscription dans la psychologie de Wundt: le concept de Mercier à Louvain qui inspire fortement Fribourg (voir Nuttin, 1945, pour une description malheureusement sommaire).
- 14 La *Schulsynode* [synode de l'école] est organisée selon le modèle de la *Kirchensynode* [synode de l'église]. A Zurich, elle est conçue comme une assemblée générale des enseignants de tous les ordres scolaires. Elle a d'une part la fonction de préparer toutes les affaires importantes concernant la politique éducative; elle constitue d'autre part, à travers des conférences concernant ces thèmes, une sorte d'organe de formation continue des enseignants (Gassmann, 1933).

La pédagogie, affirme Meumann, est encore basée sur des concepts psychologiques depuis longtemps abandonnés par la psychologie. Implicitement, c'est ici la méthode herbartienne que Meumann critique comme «schématisme sans âme et comme application rigide» (Meumann, 1900, p. 104); l'enseignant qui prend comme base d'orientation de tels «chablons d'enseignement» connaît certes la règle méthodique, mais non la justification psychologique de la règle. La pédagogie expérimentale, elle, peut renouveler les connaissances relatives à deux ensembles de problèmes cruciaux: premièrement les particularités de chaque enfant et les spécificités de son développement pour atteindre le fonctionnement des adultes (notamment individualité, différence des dons, différence des processus psychiques élémentaires); deuxièmement les règles et les normes pour définir les contenus d'enseignement et leur progression permettant de garantir une approche individualisée des enfants. La pédagogie devient ainsi plutôt une science des apprenants que des enseignants. La méthodologie s'affermirait par les expériences pédagogico-psychologiques. La recherche permet ainsi aux enseignants de connaître non seulement les règles méthodiques utilisées, mais aussi les raisons psychologiques, à l'origine de ces règles. Et puisqu'ils connaissent les raisons psychologiques des règles, les enseignants sont aussi supposés devenir conscients de leurs limites (p. 104).

CLAPARÈDE – UN PROGRAMME DE RECHERCHE POUR UNE ÉCOLE SUR MESURE

Le texte de Claparède *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale* (1905) débute avec la fameuse métaphore: «Que la pédagogie doive reposer sur la connaissance de l'enfant comme l'horticulture repose sur la connaissance des plantes, c'est là une vérité qui semble élémentaire» (p. 5). Claparède s'attache alors à définir un programme de recherche et les méthodes nécessaires pour le réaliser, en s'inscrivant dans les mouvements internationaux, ne serait-ce qu'en se référant aux travaux de Hall, Binet, Schuyten, Lambroso et Meumann, précisément.

Dans un premier temps, Claparède établit une véritable cartographie des problèmes à résoudre en distinguant quatre domaines. La préservation a pour l'essentiel trait aux questions de fatigue et de surmenage et l'organisation du rythme scolaire qui en découle. La gymnastique intellectuelle et physique concerne la formation générale des élèves aux niveaux des sens, des mouvements, de l'observation, du raisonnement,

indépendamment des contenus; l'enjeu, précise Claparède, consiste désormais à «apprendre à apprendre». Mais bien sûr, les contenus sont essentiels également; il faut «meubler» la mémoire, affirme-t-il, pour fournir à l'élève un capital de connaissances. Finalement, il s'agit de former le caractère lui-même, d'affermir la volonté, de contenir les instincts. Chacun de ces domaines fondamentaux de la pédagogie est extrêmement difficile à travailler mais peut et doit être exploré systématiquement.

Pour aborder scientifiquement ces problèmes, des méthodes scientifiques s'imposent. Si l'introspection paraît peu propice pour explorer le monde des enfants, l'observation, elle, est très utile pour comprendre le comportement des enfants. Mais c'est l'expérimentation qui a les faveurs de Claparède permettant plus de variété et de précision, aussi bien quand elle se déroule dans le contexte, plus contrôlé, du laboratoire, qu'en classe, au profit d'une portée plus générale. Les enquêtes par questionnaire, elles, permettent d'atteindre de larges publics, avec des limites quant à la fiabilité. Et Claparède de mettre en évidence comme méthode particulièrement prometteuse l'enquête collective menée par des instituteurs; en effet, il invite ces derniers à réunir leurs observations concernant une question, produisant ainsi des données plus précises que celles récoltées par questionnaire; cette méthode a de surcroît l'avantage de contribuer à la formation collective et continue des enseignants.

La discussion approfondie des recherches sur la fatigue et la mémoire – qui forme un tiers de l'opuscule claparédien où d'ailleurs Meumann est mis en honneur – aboutit à une conclusion martelée à souhait: la mentalité de l'enfant est infiniment variable et il faut donc adapter l'école à cette variabilité, aussi bien du point de vue individuel que collectif, ainsi que le permettent la psychologie et la méthode expérimentale appliquée à la pédagogie, pour atteindre un idéal «qu'on peut exprimer en trois mots, qui devraient servir de devise aux réformes pédagogiques futures, l'école sur mesure» (p. 74).

Si les deux savants argumentent différemment, l'un plus abstraitement, l'autre plus pragmatiquement, le message transmis est fondamentalement analogue: mieux connaître les lois de l'enseignement et de l'apprentissage en explorant des facteurs comme la fatigue, l'attention, la mémoire, les contenus abordables et leur succession optimale; mieux connaître les enfants dans leurs particularités individuelles et permettre

ainsi à l'école de s'adapter aux besoins de chacun; construire les connaissances par des démarches scientifiques méthodiques, plus particulièrement expérimentales. L'un et l'autre visent à travers la recherche une transformation fondamentale des pratiques d'enseignement et situent ainsi leur programme dans le mouvement de réforme.

PRÉSENCE DANS TOUS LES SITES

(TOURNANT DU SIÈCLE – MILIEU DES ANNÉES 20)

Ces deux discours constituent déjà le résultat d'un mouvement en marche là où ils sont produits et bien au-delà. Le tableau 12.1 en annexe synthétise une série de faits particulièrement significatifs pour la présence des approches empiriques de l'éducation dans les différents sites et le rôle des principaux acteurs sociaux (administration et profession) dès le tournant du siècle.

Le tableau permet d'avancer quelques constats: dans tous les sites les approches empiriques sont présentes à un certain moment; elles sont toujours soutenues d'une manière ou d'une autre par l'administration scolaire; partout, on repère une articulation avec la profession et la formation des enseignants, souvent à travers les associations professionnelles; presque partout existent des médiateurs, menant souvent eux-mêmes des investigations, médiateurs insérés à l'intersection des lieux de recherche, de formation des enseignants et des terrains scolaires. Ainsi, peut-on affirmer qu'un peu partout, durant ces deux premières décennies du 20^e siècle, un mouvement se dessine en vue de réformer le système scolaire et la formation des enseignants sur la base d'approches empiriques.

Le tableau montre ensuite que cette tendance est dispersée, non coordonnée, asynchrone. On ne peut s'empêcher de penser que l'absence de véritable coordination retient fortement le mouvement.

Les formes de la présence des approches empiriques sont contrastées selon les sites. On peut schématiquement les caractériser comme suit:

- présence minimale sous forme d'enseignements sur les contenus empiriques et en lien avec la psychologie (Lausanne);
- instauration de chaires et/ou nomination de personnes représentant une approche empirique de l'éducation au niveau de l'enseignement voire de la recherche, avec création, effective ou envisagée, de labora-

- toires (Zurich, Berne, Bâle, Fribourg, avec des différences substantielles entre sites);
- développement d'un véritable centre de recherche et d'enseignement par la mise en synergie d'un Institut privé spécialisé et de chaires de psychologie (appliquée) et de pédagogie (sociale et empirique; puis expérimentale), incluant un laboratoire et des sortes de «poli-cliniques» (Genève).

Les raisons de ces formes différentes ne semblent pas être systématiques. Certes, la particularité de Genève peut s'expliquer par une série de facteurs qui sont précisément ceux qui en font une configuration à part (voir chapitre 8). Mais il semblerait bien que la fortune des autres formes de présence dépende en large partie de personnes, indice précisément de leur fragilité. Nous y reviendrons ultérieurement.

THÈMES PRINCIPAUX DES APPROCHES EMPIRIQUES DE L'ÉDUCATION

Quels sont les domaines travaillés par les représentants des approches empiriques de l'éducation? Pour répondre à cette question, nous présentons les publications de ces derniers en nous référant aux quatre domaines définis plus haut. Une base de données des publications des principaux acteurs des sciences de l'éducation en Suisse rend cette analyse possible¹⁵; précisons toutefois qu'elle ne contient qu'un sous-ensemble de la totalité des publications concernant les approches empiriques, ne serait-ce que parce que nombre des médiateurs mentionnés dans le tableau 1 ne sont pas pris en compte, n'étant pas insérés dans une institution relevant du champ disciplinaire. Aussi, complétons-nous çà et là nos sources en référant aux travaux qui nous sont connus de ces acteurs non intégrés dans notre base de données mais dont la contribution aux approches empiriques mérite d'être signalée.

15 Voir chapitre 15 pour une présentation détaillée de cette base de données et des catégories d'analyse. Nous analysons dans le présent chapitre les publications réunies dans les catégories correspondant aux approches empiriques telles que définies plus haut.

ANALYSE DES CONDITIONS ET RÉSULTATS PÉDAGOGIQUES
ET DIDACTIQUES DE L'ENSEIGNEMENT

Les conditions et résultats pédagogiques et didactiques de l'enseignement sont assez intensément explorés, et ce, à partir de deux points de vue contrastés.

Les chercheurs tentent en premier lieu de déterminer le niveau d'aptitudes des élèves dans différentes branches scolaires à relativement grande échelle (le canton ou des régions de la Suisse). Ils utilisent à cette fin des épreuves scolaires qu'on pourrait appeler «semi-standardisées» dans la mesure où elles sont élaborées en fonction de critères systématiques et explicites puis administrées dans des conditions toujours identiques, sans pour autant être soumises à des évaluations de validité et de fiabilité strictes. Ces travaux de «psychopédagogie» ont plusieurs visées. A un niveau terre à terre, il s'agit de mettre à disposition des enseignants des outils d'évaluation plus fiables (dans certaines études on compare d'ailleurs à cet effet la notation scolaire avec les résultats obtenus grâce aux moyens psychopédagogiques). On s'efforce également de déterminer le niveau d'acquisition des notions à divers paliers de la scolarité pour déceler ce que les élèves apprennent vraiment afin de déterminer une sorte de «développement naturel» permettant d'adapter les programmes scolaires, considérés généralement comme surchargés. La recherche s'articule ici clairement aux postulats de l'Éducation nouvelle.

Partant d'une définition implicite ou explicite de l'activité scolaire des élèves comme travail (Meumann, 1907, vol. 2, pp. 1ss; voir l'analyse de Friedrich, 1998, à ce propos), les chercheurs visent en second lieu à connaître les conditions de ce travail, recourant à une démarche proche de la psychologie du travail alors naissante. Sont ainsi analysés du point de vue de l'efficacité du travail les rythmes de l'activité scolaire, la fatigue des élèves, l'apport des devoirs à domicile, les lois de l'oubli, de l'attention et de la mémoire, les effets des outils d'enseignement. Ces différentes dimensions du travail des élèves sont considérées comme autant de variables dont on mesure soit les effets sur les performances des élèves, soit leur dépendance à d'autres variables, soit encore leur co-variation. Le modèle de recherche est clairement repris de la psychologie expérimentale et de la physiologie. Le but poursuivi est double. Il s'agit d'une part, conformément à la visée de la psychologie ou pédagogie différentielle, d'analyser les différences individuelles, en écho ici aussi au principe cher à l'Éducation nouvelle de tenir compte de l'enfant ou de

l'individu. L'analyse des processus de fatigue, des performances mémorielles ou de l'expression des sentiments, etc. ne doit pas seulement produire du savoir différentiel; sur la base de moyennes, il s'agit également de tirer des conséquences pour l'organisation scolaire: durée des leçons, durée et fréquence des pauses, nombre optimal de leçons par jour, etc. Ce deuxième but correspond aux revendications exprimées dans la critique de l'école par l'Education nouvelle (voir notamment Meumann, 1901, 1905, pp. 13ss; 1907).

Notons que les recherches effectuées durant la période considérée relèvent surtout du premier type à Genève, du deuxième type en Suisse alémanique. Certes, tous les travaux de la «pédagogie expérimentale» sont connus et discutés par les différents protagonistes, mais on repère une nette différenciation dans la pratique de recherche. Elle pourrait avoir sa raison d'être dans la grande proximité des Genevois avec le système scolaire et la profession d'un côté et dans la tradition plus «physiologiste» et «philosophique» des chercheurs alémaniques de l'autre.

TESTS PSYCHOLOGIQUES: UN OUTIL POUR SÉLECTIONNER ET ORIENTER

Les tests psychologiques connaissent un extraordinaire développement. L'analyse des publications fait apparaître un arsenal de tests de plus en plus large et diversifié; leur validité est mise à l'épreuve par des démarches statistiques qui se complexifient; les réactions des sujets sont discutées; les tests sont adaptés à des publics variés; leur utilisation pratique, plus particulièrement en ce qui concerne les tests d'intelligence, de plus en plus prisés, est analysée.

Ce sont surtout les auteurs romands qui s'engagent dans une recherche différenciée sur les tests en variant d'une part leurs domaines d'application – voir notamment la distinction fondamentale introduite par Claparède entre tests de développement et tests d'aptitude – et en construisant d'autre part une grande variété de tests, insérés dans des domaines pratiques divers. La proximité avec des terrains pratiques facilite et impose sans doute là aussi cette activité plus diversifiée. En Suisse alémanique, c'est surtout dans le domaine de l'orientation professionnelle que s'impose la pratique des tests; et la discussion à leur propos est d'abord menée pour l'essentiel en dehors du contexte académique. C'est une fois la psychologie mieux positionnée au sein des universités que les professeurs investissent ce domaine et l'établissent au niveau académique, à savoir après 1950 (voir le chapitre 11 du présent ouvrage).

EXPÉRIMENTATION PÉDAGOGIQUE

Une importante littérature est produite dans le domaine de l'expérimentation pédagogique. On peut distinguer deux grands types de publications.

Il y a d'une part des textes qui discutent des questions d'enseignement et d'éducation du point de vue de principes et de connaissances considérés comme établis dans le cadre d'un discours scientifique, en général psychologique, parfois psychanalytique. Emanant souvent de scientifiques engagés dans les réformes (Bovet*, Claparède, Dottrens*), pour la plupart genevois, ces textes discutent les principes de l'éducation fonctionnelle, de l'École active de la *Arbeitsschule*, proposant parfois des innovations pédagogiques et didactiques basées sur ces principes. En Suisse alémanique, de telles publications existent également, mais sont surtout produites en dehors de l'université. On peut néanmoins mentionner certains acteurs universitaires comme Seidel* et Flatt*, mais aussi Stettbacher*, qui participent à ce débat.

Il y a d'autre part des publications rédigées par des praticiens insérés dans des institutions de formation et de recherche: essentiellement romandes, elles vont de la contribution majeure de Descoedres* *L'éducation des enfants anormaux: observations psychologiques et indications pratiques*, en passant par les brochures et notations d'Audemars* et Lafendel* jusqu'aux textes plus militants et normatifs d'un Ferrière*, sans oublier les contributions et livres d'autres acteurs plus en retrait comme Jentzer, Artus-Pellet, Duvillard*, Ehler, et en dehors, mais en lien étroit avec Genève, de Vittoz* et Matthey de l'École nouvelle romande près de Lausanne. Cette tradition, moins référencée à des approches scientifiques – le lien entre réforme et fondation scientifique est mis en cause dans les débats idéologiques après la Première Guerre mondiale –, existe aussi, plus estompée, en Suisse alémanique, plus particulièrement dans des contributions de médiateurs comme Conrad, Messmer, Schneider ou encore Wetterwald.

SCIENCES CONTRIBUTIVES

De fait, seule la psychologie de l'enfant produit des recherches contribuant directement à l'éducation; la sociologie et l'anthropologie, certes marginalement présentes comme sciences contributives dans les cursus d'études, notamment à Genève et à Zurich, ne suscitent alors pas, à notre connaissance, de recherche éducationnelle.

En psychologie de l'enfant, ce sont les approches développementales qui dominent largement, conformément à l'idée de l'existence d'un développement naturel auquel devrait se soumettre l'intervention éducative. On trouve dans cette perspective des travaux qui explorent le langage des enfants, les dimensions morales et affectives, l'expression par le dessin et les particularités de la pensée enfantine. A partir de 1921 s'inaugure à Genève l'incomparable programme de recherche de Piaget*, expliquant le développement du langage et de la pensée de l'enfant, décrit avec un appareil conceptuel précis, comme processus naturel d'adaptation individuelle au monde physique et social. A Zurich, Wreschner* produit un certain nombre de publications dans le cadre du paradigme expérimental, y compris dans le domaine du développement (1906, 1908).

De manière certes inégale en fonction des lieux, l'activité de recherche et de publication se développe dans les quatre domaines des approches empiriques que nous avons distingués. Dans chacun d'eux, le lien avec des postulats de la réforme scolaire en général et avec le mouvement de l'Education nouvelle est évident et souvent explicite. Il se constitue ainsi un corps de connaissances et de techniques, mais surtout un discours sur l'école et l'enfant qui marque durablement la manière de parler d'éducation, bien au-delà de la sphère, qui reste en général étroite, des approches empiriques et du cercle de leurs acteurs et promoteurs, comme le montre le fait que les publications paraissent dans un large éventail de revues et journaux s'adressant à un public diversifié, comprenant enseignants, éducateurs, autorités et parents. Sans être dominant, le discours acquiert une certaine notoriété, notamment en Suisse romande.

ÉVOLUTIONS CONTRASTÉES DÈS LE MILIEU DES ANNÉES 20

Nous l'avons vu dans le chapitre 9: la troisième décennie du 20^e siècle scelle, en Suisse (à l'exception ici encore de Genève), l'abandon d'une voie universitaire de formation des enseignants primaires: non prise en considération du projet d'universitarisation à Lausanne; vote négatif du peuple à un projet allant dans ce sens à Zurich; ouverture du séminaire pédagogique hors de l'Université à Bâle. Il semblerait bien que ce mouvement va de pair avec une résistance croissante tant de la profession que de l'administration aux réformes scolaires, notamment du secondaire qui reste profondément élitaire. Un sentiment profond de désillu-

sion semble alors se généraliser, que le contexte de crise exacerbe.¹⁶ Du point de vue qui nous intéresse ici, celui des approches empiriques de l'éducation, cette évolution a une importance capitale: elle implique l'abandon de tout développement significatif de ces approches, à l'exception de Genève. Il nous paraît possible de distinguer quatre types d'évolution à cet égard.

Disparitions (momentanées)

A Lausanne, le séminaire de pédagogie est progressivement démantelé dans le même temps où ses promoteurs disparaissent pour ne maintenir finalement que le poste d'un professeur en pédagogie défini par sa contribution à la formation des enseignants. Wintsch* continue certes à publier quelques textes sur le développement de l'enfant, mais Meylan*, tout en restant intéressé, se concentre sur des questions purement pédagogiques.

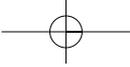
A Berne, après la mort prématurée de Dürr, d'autres tentatives d'introduire une recherche empirique et psychopédagogique sont entreprises par Sganzi* dans les années 20; dépourvu de soutien, il s'oriente de plus en plus vers des problématiques spéculatives en pédagogie et en psychologie.

A Bâle, Braun*, nommé en 1920, essaie de construire une pédagogie expérimentale, mais ne trouve aucun soutien auprès des autorités. Deux ans après sa nomination, il se suicide, désillusionné. Son successeur est Häberlin*, philosophe de la culture; l'orientation expérimentale n'aura été qu'éphémère.

Transfert en dehors du champ: Zurich

A Zurich, après la période faste de la première décennie, Lipps*, successeur de Schumann* à la chaire de philosophie, défend certes encore une orientation psychologique, mais celle-ci n'est plus exclusivement expérimentale. A l'empiriste Störing* succède le philosophe de la culture Freytag*. Après la mort de Lipps (1931) et de Wreschner (1932), lequel pratiquait une psychologie à l'intersection avec la médecine, la phase expérimentale de la pédagogie et de la psychologie est ainsi provisoirement terminée. La psychologie n'est plus mentionnée dans la chaire du

16 Notons que cette «désillusion» atteindra le mouvement de l'Education nouvelle avec un certain retard: comme si la vague de fond apparaissait plus tardivement à la surface représentée par les dirigeants, idéologues, administrateurs et professeurs.



successeur de Lipps, Grisebach*. Suter* est nommé professeur extraordinaire de psychologie systématique en 1938 seulement, et contre la volonté de la Faculté des lettres. La psychotechnique qu'il défend perd de sa signification à l'université et est remplacée par la psychologie de l'enfant et de l'adolescent proposée par Hanselmann*, Grisebach, Zollinger* et Stettbacher*; elle s'implante de plus en plus à l'EPFZ où Carrard* devient privat-docent de psychotechnique avec une forte orientation vers les sciences du travail et de l'entreprise. Une bonne part des activités liées à la psychologie expérimentale est par ailleurs reprise dans le *Psychotechnisches Institut* privé, extérieur à l'Université, fondé en 1923 par Suter (Rüegsegger, 1986, et le chapitre 11 du présent ouvrage).

Développement sectoriel: Fribourg

Par le développement, dans une structure semi-autonome, de la pédagogie curative, Fribourg crée un intéressant potentiel dans le domaine des approches empiriques, plus particulièrement après le milieu des années 30, certes dans un domaine sectoriel, mais qui dépasse souvent le cadre de la discipline. En effet, les protagonistes principaux, notamment Spieler* et Montalta*, investissent aussi bien le domaine des difficultés d'apprentissage et du handicap que celui de l'orientation scolaire et professionnelle, développant systématiquement des travaux sur l'observation et sur les méthodes de sélection, y compris au secondaire.

Différenciation des domaines: Genève

Durant les années 20, Genève se caractérise par un double mouvement: une sorte de fébrilité pédagogique saisit nombre de protagonistes, fervents militants de l'Éducation nouvelle ou Ecole active, privilégiant bientôt l'action sur la recherche (pour plus de détail: Hofstetter, Schneuwly, Lussi & Haenggeli-Jenni, 2006); parallèlement, s'esquisse un nouveau projet pour le champ disciplinaire qui a deux facettes interreliées: une réorientation des alliances et une différenciation de la recherche, la première étant la condition de survie de la deuxième.

Après avoir été surtout orienté vers les enseignants primaires et plus généralement les éducateurs, l'Institut Rousseau s'allie en effet avec l'administration. Cette dernière continue d'ailleurs à insuffler des réformes d'envergure, dont la partielle universitarisation de la formation des enseignants primaires, avec le soutien désormais plus mesuré des associations enseignantes. Cette réorientation de l'alliance va de pair avec



une restructuration fondamentale du fonctionnement de la recherche dans le sens d'une différenciation plus claire des fonctions, réduisant d'autant l'engagement réformiste des représentants des sciences de l'éducation (pour plus de détail: Hofstetter, 2004; en préparation):

- établissement d'un puissant domaine dédié à la psychologie du développement et de l'enfant dans une perspective épistémologique de construction de l'intelligence;
- lente construction d'un domaine de psychologie appliquée dans les domaines, à cheval sur l'éducation, de la consultation médico-pédagogique, de l'orientation professionnelle et, timidement, de la clinique;
- autonomisation partielle du champ de la pédagogie expérimentale au sens large du terme moyennant l'évaluation des aptitudes des élèves et le renforcement de l'expérimentation pédagogique systématique grâce à l'instauration de l'École expérimentale du Mail.

Comme on peut le constater, dans aucun cas, sauf à Genève, l'institutionnalisation des approches empiriques n'atteint un niveau de non-retour durant les deux premières décennies du 20^e siècle; le tournant empirique reste à l'état d'ébauche, le changement de paradigme scientifique n'a pas véritablement lieu. On peut certes invoquer comme facteur explicatif la faiblesse, voire la pauvreté des connaissances produites par les approches empiriques, très limitées, notamment eu égard aux grandes attentes et promesses, arguments d'ailleurs souvent avancés à l'époque pour combattre les approches empiriques (voir Criblez, 2006a). Mais comment alors expliquer qu'en d'autres contrées¹⁷ les mêmes approches peuvent s'intégrer durablement dans un dispositif institutionnel? Nous préférons à cette explication avant tout idéologique d'autres plus contextuelles et institutionnelles. Deux facteurs nous paraissent décisifs: en premier lieu, le fait que s'estompent les mouvements en faveur des réformes du système scolaire, plus particulièrement secondaire, qui reste profondément élitaire (Drewiek, 2002 développe cette idée); en second lieu, l'abandon de l'hypothèse d'universitarisation de la formation des enseignants primaires, ces derniers ayant, contrairement aux secondaires, besoin d'un champ disciplinaire de référence que leur fournissent précisément les sciences de l'éducation empiriques (pour des éléments d'argu-

¹⁷ Nous pensons ici à Genève, en Suisse; mais aussi, à une échelle incomparablement plus vaste, aux USA (voir Labaree, 2006; Lagemann, 2000).

mentation, voire Hofstetter & Schneuwly, 2000; Hofstetter, Schneuwly, Cicchini & Lussi, 2004). Des études plus poussées nous permettront sans doute de comprendre de manière plus approfondie le phénomène.

Du point de vue de l'évolution des approches empiriques de l'éducation en Suisse, on peut clairement distinguer deux phases, par-delà les différences patentes entre les sites. Dans une première phase, qui se situe entre le tournant du 19^e siècle et le milieu des années 20, on observe dans tous les sites, selon des formes variées, la présence d'approches empiriques de l'éducation. Ces approches se développent toujours en lien avec des mouvements d'enseignants en faveur de réformes scolaires et d'une meilleure qualification de la profession. Et elles sont toujours aussi articulées à des réformes scolaires initiées par des administrations scolaires et/ou par des mouvements proposant des alternatives aux systèmes existants, à savoir l'Education nouvelle ou la *Reformpädagogik*. Une production intellectuelle non négligeable témoigne du fait que tous les domaines des approches empiriques de l'éducation, telles que nous les avons définies, sont investis, avec cependant un accent sur les tests et sur l'expérimentation pédagogique. Les formes sous lesquelles se manifestent les approches empiriques dépendent de facteurs variés, en lien avec les configurations contrastées distinguées dans le chapitre 8; mais le fait le plus remarquable reste qu'elles apparaissent dans *tous* les sites, y compris dans les configurations philosophico-pédagogiques. Ceci qui laisse envisager que des évolutions vers d'autres configurations auraient été possibles à un moment donné. Un problème théorique et empirique fondamental en découle: un changement de paradigme dans le sens du tournant empirique eut-il été possible dans cette configuration? A quelles conditions?

La deuxième phase, marquée par l'affaiblissement significatif des mouvements enseignants et un ralentissement substantiel des réformes, voit la disparition des approches empiriques (Bâle, Lausanne) ou leur transfert hors du champ des sciences de l'éducation (Zurich). Elles se maintiennent cependant soit sectoriellement comme à Fribourg, dans un domaine limité, grâce à des niches institutionnelles, soit plus globalement comme à Genève, au prix d'une réorientation des alliances politiques, en se plaçant au service de l'administration qu'elles soutiennent dans la gestion du système et dont elles accompagnent les réformes.

Tableau annexe: Approches empiriques de l'éducation dans six sites suisses

	Bâle	Berne	Fribourg	Genève	Lausanne	Zurich	
<i>Eléments précurseurs</i>	Aucun élément connu.	1895: Stein, professeur de philosophie, défend la nécessité d'une pédagogie expérimentale.	Timides expériences empiriques du premier professeur de pédagogie, Horner (1889-1904).	1890: Flournoy est nommé professeur en psychologie expérimentale et crée le Laboratoire de psychologie.	1903: Millhoud propose, sans succès, un projet d'un Institut de pédagogie.	1874-1875: Wundt est brièvement professeur de philosophie avant de fonder à Leipzig son laboratoire de psychologie expérimentale.	
<i>Administration</i>	1919: le chef de l'instruction publique soutient l'orientation expérimentale au début de son mandat.	1906: le Conseil d'Etat et le directeur de l'instruction publique Gobat initient la création d'une chaire de <i>Allgemeine und experimentelle Pädagogik</i> et d'un laboratoire de pédagogie expérimentale. Après la période de Gobat, le gouvernement et le DIP ont pendant des décennies une attitude négative par rapport à l'orientation expérimentale.	1907: sur le modèle de Mercier à Louvain, Pythou, conseiller d'Etat, conseille par Descurius, décide la création d'un Institut de pédagogie et d'un poste professoral en psychologie expérimentale et pédagogique; but visé: le renouvellement de la pédagogie catholique par les nouvelles sciences.	1901: inspectrice intéressée par la psychologie appliquée, 1904: expertise de psychologie pour la classification des enfants anormaux 1912: nomination par le DIP; contre l'avis de l'Université, du professeur Malche auquel le DIP confie aussi la direction de l'enseignement primaire 1915: plans pour un Institut de pédagogie à orientation empirique en collaboration avec le DIP 1918: création du Bureau des archives scolaires pour la recherche en éducation 1920: création d'un poste de pédagogie expérimentale pour lier l'Institut Rousseau à l'Université et au DIP (pour la formation des enseignants) 1922: établissement de la Maison de petits, lieu d'expérimentation pédagogique.	1917: création par le DIP, en collaboration avec Millhoud, d'une section des sciences pédagogiques à l'École des sciences sociales et politiques (licence et doctorat ès sciences pédagogiques).	Entre le tournant du siècle et la Première Guerre mondiale, la direction de l'instruction publique soutient la nomination de professeurs ayant une orientation expérimentale sur les deux chaires de philosophie. Dans les années 20, le directeur Mousson refuse une universalisation de la formation des enseignants primaires.	
<i>Profession</i>	1903: la <i>Bâsler Schulinsynode</i> discute une conception globale de la formation des enseignants, liée avec personnel et de la formation de Gobat. Entre 1924 et 1930, tentatives de former un groupe de travail d'enseignants sur les approches expérimentales avec le	Au tout début du 20 ^e siècle, opposition des enseignants primaires à la politique du personnel et de la formation de Gobat.	1907: la création de l'Institut se fait en envisageant la possible formation universitaire des enseignants primaires.	1905: création du Groupe d'étude de l'enseignement suisse au sein de la Société pédagogique genevoise Des 1908: publications de recherches empiriques genevoises dans la revue de la Société pédagogique romande (SPR) L'Éducateur. 1920: soutien notamment financier des associations professionnelles à l'Institut de la SPR 1920: fusion des revues de l'Institut et de 1920 et 24: résolutions en faveur des conceptions pédagogiques, basées sur des recherches empiriques, développées par l'Institut.	1920: la Société pédagogique vaudoise demande l'universitarisation de la formation des enseignants primaires avec un Institut universitaire selon le modèle genevois; elle ignore la section pédagogique, très orientée vers le secondaire et non impliquée	Au début du 20 ^e siècle, les enseignants primaires saluent une orientation empirique, escamotant ainsi une professionnalisation. Avant la Première Guerre, plusieurs cours de pédagogie expérimentale sont donnés. L'empirie comme preuve de scientificité augmente la pression pour une formation universitaire des enseignants. Ceux-ci	

Approches empiriques de l'éducation dans six sites suisses suite

<p><i>Personnes et postes dédiés (partiellement) à une approche empirique de l'éducation, y compris psychologie</i></p>	<p>1919-1920: d'abord Fischer, puis Boveré, représentants de l'orientation empirique de l'éducation, sont appelés à la nouvelle chaire de pédagogie. Fischer se retire à cause des polémiques contre lui comme allemand; Boveré opte finalement pour un poste à l'Université de Genève. Braun est nommé en 1920; il se bat pour une pédagogie expérimentale. En 1922, il se suicide.</p>	<p>1906: Dürr devient professeur extraordinaire de pédagogie et de psychologie et se bat pour une orientation expérimentale. Il meurt en 1913 déjà.</p>	<p>1907-1910: Van Cauwelaert, élève de Mercier, Thierry Wundt et Lipps, devient professeur de psychologie expérimentale et pédagogique.</p>	<p>1901: Claparède devient assistant de laboratoire, professeur extraordinaire puis ordinaire de psychologie expérimentale 1912: Malche devient professeur de pédagogie, orientation sociale et empirique Des 1912: divers postes sont créés à l'Institut Rousseau en pédagogie expérimentale, enfants anormaux, petite enfance, psychanalyse, orientation professionnelle, service médico-pédagogique 1920: Boveré devient professeur de pédagogie expérimentale 1921-1925: Piaget devient chargé de recherche en psychologie du développement.</p>	<p>Vitoz, enseignant à l'Institut Rousseau et directeur de l'École nouvelle romande, candidat initialement prévu, n'est pas nommé comme enseignant à la section des sciences pédagogiques. Enseignement de pédagogie (Deitzz) et d'hygiène scolaire et psychologie (Larguier de Bancels, professeur de psychologie en Faculté de médecine).</p>	<p>s en éloignent progressivement dans les années 20. 1897: nomination de Meumann, co-fondateur de la pédagogie expérimentale. 1905: nomination de Schumann en <i>Systematische Philosophie, allgemeine Pädagogik und experimentelle Psychologie</i> 1900: habilitation de Wesschner avec approche expérimentale en psychologie. 1902: nomination de Störing comme professeur de <i>Experimentelle Psychologie</i> à l'intersec-tion avec la médecine 1911: conflits de Wesschner avec Lipps, qui lui est préféré comme successeur de Störing.</p>
<p><i>Institutions dédiées (partiellement) à une approche empirique de l'éducation</i></p>	<p>Dès les préparatifs pour la nomination sur la nouvelle chaire, on discute de la création d'un laboratoire. Braun essaie d'en créer un, mais il n'est pas soutenu dans ses initiatives.</p>	<p>1908: création d'un laboratoire expérimental et psychologique pour des démonstrations devant les étudiants; les locaux ne seront plus utilisés après la mort de Dürr.</p>	<p>1907: Institut de pédagogie en Faculté des lettres avec un laboratoire de psychologie expérimentale rattaché au professeur ordinaire 1909: rattachement envisagé du Musée pédagogique que comme centre de l'enseignement et des travaux pédagogiques</p>	<p>Laboratoire de psychologie (tests, expérimentation sur le développement, mesures anthropométriques, etc.) 1913: création de la Maison des petits (observation et analyse enseignement) 1916: création de la Consultation médico-pédagogique (observation et analyse consultations) 1918: création du cabinet d'orientation professionnelle (observation et analyse orientation; développement tests) 1918: création du Bureau de recherche et archives scolaires mis sur pied par le DIP</p>	<p>1898: création du Laboratoire psychologie par Meumann.</p>	

Approches empiriques de l'éducation dans six sites suisses suite

<p><i>Médiateurs avant la pro- motion de con- tenu issus d'ap- proches empiri- ques</i></p>	<p>Wetterwald, direc- teur des cours spé- ciaux (formation des enseignants primaires) soutient l'orientation expé- rimentale.</p>	<p>Schneider, direc- teur de l'Ecole nor- male à Berne (1905-1915) aborde les résultats de la recherche empiri- que et publie des contributions sur la réforme scolaire. Il ne réalise pas lui-même de tra- vaux empiriques.</p>	<p>1910: départ de Van Cauwalaert, Dévaud, profes- seur de pédagogie depuis 1910, ne repré-nd ni le labo- raire, ni ne conti- nue les approches empiriques qu'il présente et critique cependant de manière continue.</p>	<p>- Durvillard: recherche sur l'orthographe, directeur du Bureau des archives scoli- aires, comité de la SFR, introducteur du cinéma scolaire, organisateur des classes d'entraînement - Descouedres: recherche sur le dévelop- pement de tests, expérimentation de méthodes d'enseignement pour enfants anormaux, membre de l'Association pour anormaux, cours de formation continue, invention de jeux éducatifs fonctionnels - Audemars et Lafendel: directrices de la Maison de petits, chroniqueuses, inven- tion de jeux éducatifs fonctionnels - Ferrière: documentaliste de l'Education nouvelle, fondateur de la LIEN, auteur/vulgarisateur - Dottrens: membre du comité SFR, ins- pecteur scolaire, chercheur en pédagogie expérimentale. Médiation vers le canton de Vaud - Vittoz: enseignant à l'Institut Rousseau, directeur de l'Ecole d'Education nouvelle romande, membre du comité de la Société pédagogique vaudoise - Matthey: enseignant à l'Institut Rousseau et à l'Ecole d'Education nou- velle romande.</p>	<p>1925: mort de Millioud 1927: mort de Savary Affaiblissement de la section pédago- gique du point de vue des enseigne- ments en pédago- gie.</p>	<p>La présence insti- tutionnelle très fai- ble des approches empiriques ne per- met pas de média- tiser, pour le can- ton de Vaud, les médiateurs sont implantés à Genève.]</p>	<p>La pédagogie et la didactique expérimen- tales sont fortement sou- tenues par des élèves de Meumann, avant 1910, surtout par Messmer.</p>
<p><i>Situation au milieu des années 20</i></p>	<p>La chaire de péda- gogie est occupée par le philosophe de la culture Häberlin; fin des discussions sur l'orientation expé- rimentale.</p>	<p>Il n'y a pas de base institutionnelle pour la recherche empirique. Des tentatives d'en créer une émanent entre 1928 et 1933.</p>	<p>Formidable engagement militant de cer- tains acteurs pour le mouvement de l'Education nouvelle et internationaliste, malgré certaines tensions entre l'Institut et les sociétés pédagogiques. Continuation de la recherche empirique.</p>	<p>L'orientation expé- rimentale n'est défendue que par Wreschner (décès en 1932) et par- tiellement par Lippis (décès en 1931) La psychotechnique de Julius Suter n'est pas reconnue à l'intérieur de l'université.</p>			

Chapitre 13

Acteurs et réseaux des sciences de l'éducation: du local à l'international

Marco Cicchini

En 1911, alors que la fondation de l'Institut Jean-Jacques Rousseau (IJJR) est «dans l'air» (Hofstetter & Schneuwly, 1998, p. 93), Claparède* dresse l'état des lieux de la pédologie, psychologie pédagogique et pédagogie expérimentale en Suisse. Dans ce contexte particulier, où il s'agit de signifier la nécessité de promouvoir toute initiative favorable à la «question pédagogique», il pose un diagnostic à certains égards intrigant à propos de ces savoirs à la dénomination flottante. «Subdivisée en 22 cantons autonomes pour tout ce qui touche à l'Instruction publique, la Suisse n'offre guère un terrain favorable à l'éclosion de grands courants scientifiques». Il précise un peu plus loin que «La pédologie comme telle n'a pas [...] d'organe qui centralise ou coordonne les efforts isolés» (1911, p. 42). Pour fonder son constat, Claparède cite des expériences et des figures solitaires qui aux quatre coins de la Suisse commencent à s'intéresser à cette «question pédagogique». En dehors de son propre enseignement universitaire, le professeur genevois ne dit mot des chaires de pédagogie existantes dans différentes universités de Suisse. Le tableau reste donc, en dépit de ses promesses, très incomplet. Malgré ses faiblesses, ce bilan énonce une proposition digne d'intérêt: il y aurait un rapport d'incompatibilité entre la pluralité, typiquement helvétique, des entités politico-administratives en charge de l'instruction publique d'une part, et l'essor d'une science pédagogique d'autre part. Implicitement, il est donné à penser qu'en Suisse, les contingences locales en matière d'éducation freinent l'éclosion d'un champ disciplinaire scientifique en matière de pédagogie.¹

1 Quelques décennies plus tard, Dottrens fera un constat similaire au moment de présenter au public international, en 1933 et en 1954, la question de la

Le propos de Claparède, malgré ses limites, révèle la difficulté à reconnaître au début du 20^e siècle une quelconque communauté disciplinaire et universitaire aux sciences de l'éducation en Suisse. Certes, la rigueur minimale à laquelle est tenu l'historien veut qu'on ne prenne pas pour argent comptant les analyses des acteurs de l'histoire, surtout lorsqu'ils sont pris dans l'objet qu'ils décrivent. Dans ce sens, les visées programmatiques du texte claparédien – montrer la nécessité d'un changement que le futur Institut Jean-Jacques Rousseau pourra permettre – invitent à la circonspection. Il reste que ce texte suggère des questions stimulantes: sans institution qui matérialise de manière tangible un mouvement à l'échelle nationale, la collection des divers acteurs des sciences de l'éducation naissantes est-elle autre chose que l'addition d'individus sans liens les uns aux autres? Et à défaut d'une identité de discipline au niveau national, est-il possible que des réseaux aient pu s'établir à un niveau international?

SCIENCES PÉDAGOGIQUES ET PROSOPOGRAPHIE

Fruit de processus généraux de spécialisation des connaissances et de professionnalisation de l'enseignement ou résultat d'une volonté politique de moderniser le système éducatif, le développement institutionnel des sciences de l'éducation, à l'orée du 20^e siècle, est incarné par des hommes et des femmes. Inscrites de près ou de loin dans le champ des sciences de l'éducation, ces personnes incorporent des traditions culturelles et scientifiques à travers leur vécu, leurs expériences et leur identité. Cette culture académique est à la fois un construit (des politiques de recrutement et de la structure du champ académique) en même temps qu'elle construit ce champ disciplinaire qui émerge. Les enseignants-chercheurs associent au statut qui leur incombe par voie d'élection universitaire ou étatique des réseaux de relation: ces derniers sont nécessaires pour constituer un dossier de nomination et également garants de leur position, ainsi que de l'accomplissement de leur mandat académique ou autre.

A partir des données personnelles et professionnelles d'un panel d'universitaires-chercheurs en poste dans une matière des sciences de

«place de la pédagogie dans les universités» de Suisse (Dottrens, 1933; Dottrens, 1954).

l'éducation, il s'agit dans ce chapitre d'interroger la nature et l'envergure d'une communauté disciplinaire. L'intérêt d'une telle démarche prosopographique ne consiste pas, comme l'a précisé Charle pour l'analyse du champ universitaire français, «[...] à retrouver [...] les faits déjà connus liés à l'histoire institutionnelle» (1994b, p. 14), mais à retrouver des logiques du champ qui échappent à l'analyse ponctuelle des différentes institutions. Ainsi, pour l'Allemagne du début du 20^e siècle, il existe de grandes enquêtes de «biographies collectives» qui saisissent les ressorts du recrutement et de la reproduction disciplinaire des sciences de l'éducation (Horn, 1998). En fonction des régimes politiques, ces enquêtes mettent en avant les phases d'expansion du champ, ainsi que les caractéristiques dominantes en terme d'hétéronomie *versus* autonomie. Si les données recueillies ici sont globalement similaires aux exemples allemands (à la différence – déterminante – des origines sociales qui n'ont pu être retenues faute de données), l'objectif et la grille de questions sont sensiblement différentes. A partir de la biographie collective des acteurs des sciences de l'éducation en Suisse, l'analyse a porté avant tout sur les divers types de réseaux possibles ou mobilisés, qui ont été activés dans le développement du champ disciplinaire et qui en ont façonné les contours. Il s'agit de déceler le ou les types de reconnaissance sociale et scientifique qui ont joué dans l'accès au système universitaire et les réseaux de relation rendus utiles à cet effet – au niveau local, au niveau national et au niveau international – au sein des équilibres toujours renégociés entre monde social et politique, d'une part, et projets intellectuels et universitaires, d'autre part.

Entre 1870 et 1950, 71 individus en poste dans le monde scientifique suisse incarnent de manière significative le champ disciplinaire. Identifiés à partir d'une grille uniforme, ils représentent le quart du personnel universitaire de cette période qui travaille dans le champ.² Les individus

2 Les critères de sélection de ces acteurs ont été les suivants: 1) sont compris tous les enseignants chercheurs dont le titre relève du champ académique et qui appartiennent entre 1870 et 1950 à une institution de niveau tertiaire (Université, Institut) dans laquelle une activité de recherche et d'enseignement est prévue et qui y sont actifs au moins durant 10 semestres, même de façon discontinue, sur des problématiques du champ disciplinaire; 2) pour les enseignants de didactique des disciplines, ne sont pris que les enseignants de didactique générale; 3) pour chacun, la présence de données informant sur le profil individuel (formation, carrière, activités) est nécessaire.

dont les données ont été analysées sont certes bien placés dans les universités, mais ils ne correspondent pas tous à l'idéal type de l'universitaire-chercheur dont les universités germaniques ont élaboré le modèle, mais aussi le mythe (Turner, 1993, p. 297). La diversité des traditions universitaires et culturelles qui s'expriment en Suisse – à la croisée des systèmes allemands et français – pèse indubitablement sur l'hétérogénéité des universitaires eux-mêmes. C'est précisément dans cet espace hétérogène bien que national qu'il s'agira de définir les modalités d'appréciation des compétences et de l'excellence dans le domaine des sciences de l'éducation, qualité qui peut être jugée par les pairs, par les pouvoirs publics, par les professionnels, voire par les publics estudiantins.

Représentants par excellence du champ disciplinaire à l'université, les professeurs, ordinaires et extraordinaires, ont tous été sélectionnés pour l'analyse dès lors qu'ils ont été en poste sur une période minimale de dix semestres. D'autres grades universitaires ont également complété la collection avec les mêmes conditions de stabilité temporelle, comme les privat-docents et les chargés de cours. La particularité d'un champ émergent, avec les possibilités de flou mais aussi de fourmillement d'initiatives que cela suppose, serait en partie négligée si seuls les professeurs, dont les données sont souvent plus complètes, avaient fait l'objet d'une telle enquête. Les critères choisis permettent par exemple d'inclure dans l'analyse quatre femmes bien qu'aucune d'entre elles n'ait accédé au professorat avant la Deuxième Guerre mondiale. L'identité des professeurs ne saurait épuiser les caractéristiques d'un champ dont tout un personnel académique subalterne en fait aussi la représentation.

La modeste analyse prosopographique présentée ici ne cherche pas à occulter le poids des grandes figures des sciences de l'éducation dont on connaît la vie et l'œuvre, mais de situer leur contribution et leur rayonnement dans un contexte disciplinaire plus large. Pour tous ces acteurs ont été saisies les informations qui concernent leur formation, leur carrière dans l'espace académique, les rapports aux disciplines constitu-

Dans l'annexe biographique, les personnes faisant partie de la collection d'acteurs analysée pour ce chapitre sont indiquées par un astérisque. Au total, ont été retenus 71 individus sur les quelque 290 personnes qui ont enseigné dans le champ des sciences de l'éducation en Suisse, entre 1870 et 1950, dans une institution de niveau tertiaire d'enseignement et de recherche (donc excluant les écoles normales).

tives, voisines ou concurrentes du champ des sciences de l'éducation, les relations entretenues aux mondes extra-universitaires, et enfin les activités tant éditoriales qu'associatives, professionnelles et scientifiques. Les données les concernant sont souvent lacunaires, plus particulièrement pour les privat-docents ou chargés de cours dont les trajectoires n'ont laissé que peu de traces institutionnelles. Une série de questions a guidé l'examen des données prosopographiques réunies: comment les réalités locales, nationales voire internationales configurent-elles les réseaux du champ disciplinaire dans les universités suisses? Et quelles permanences, quelles évolutions les huit décennies couvertes par l'analyse donnent-elles à voir de ces diverses échelles de réseaux?

DES CARRIÈRES CULTURELLEMENT ET LOCALEMENT DÉTERMINÉES

Le nombre d'interlocuteurs et la structure hiérarchique du champ disciplinaire, au niveau académique, se modifient sensiblement entre la fin du 19^e siècle et le milieu du 20^e siècle. Si l'on considère le panel d'universitaires-chercheurs sélectionné, on remarque qu'en 1890, 12 individus sont en poste en Suisse, alors qu'ils sont 19 trente ans plus tard et 23 en 1950 (cf. tableau 13.1). Cette évolution numérique du personnel académique suffirait à établir l'institutionnalisation croissante du champ disciplinaire. Deux autres signes sont tout aussi tangibles de la stabilisation de l'enseignement pédagogique à l'université. D'abord, on constate une nette augmentation des professeurs ordinaires, qui passent de 4 en 1890 à 11 en 1920 et 13 en 1950, alors que les professeurs extraordinaires ne connaissent aucune évolution significative: ils sont 5 en 1890, un seul en 1920, et 4 en 1950. Deuxièmement, c'est tout un personnel de soutien aux chaires des professeurs qui se développe puisque sans compter les quelques assistants (qui n'existent alors que pour la psychologie et travaillent souvent bénévolement), les privat-docents et les chargés de cours augmentent également, passant de 3 en 1890, à 7 en 1920 et à 8 en 1950. Cette croissance des acteurs et des postes académiques pose à l'évidence la question du type de développement que connaît le champ disciplinaire. D'où viennent ces nouveaux venus? Quels sont les réseaux déterminants dans ces nominations?

Tableau 13.1: augmentation du personnel académique dans le champ des sciences de l'éducation (à partir des acteurs de la collection)

	1890	1920	1950
Professeur ordinaire	4	11	13
Professeur extraordinaire	5	1	4
Privat-docent, chargé de cours	3	7	8
total	12	19	23

RECRUTEMENT

L'identité nationale marque fortement le groupe des personnalités universitaires du champ: près de huit acteurs du champ disciplinaire sur dix sont Suisses. La proximité identitaire entre universitaires et universités prend sens d'abord dans un périmètre local et régional: elle implique un espace géographique et des affinités culturelles non négligeables, telles que la langue et la confession. On compte en outre douze Allemands qui occupent des postes en Suisse alémanique, ainsi que deux Français et un Russe qui exercent à Genève. Si ce découpage du groupe en nationalités ne dégrossit que mal les contours du personnel du champ disciplinaire, deux éléments sont à retenir. D'abord, les nationalités impliquées sont très limitées. La croyance dans l'excellence des universités germaniques étant bien établie au siècle de la science, il n'est pas étonnant que la plupart des étrangers recrutés soient Allemands. Mais ceux-ci ne sont nommés que dans les universités suisses alémaniques – il faut ici inclure Fribourg (Josef Spieler*) – et, comme on le verra, essentiellement avant la Première Guerre mondiale. Ensuite, la répartition entre nationaux et étrangers varie fortement suivant les cultures académiques: les universités romandes ont un recrutement endogène marqué.

Ainsi, bon nombre de ressortissants de cantons universitaires trouvent dans l'institution académique un lieu d'accomplissement de leur carrière. On en retrouve des exemples partout, avec une proportion particulièrement élevée pour le canton de Vaud, et dans une moindre mesure à Fribourg. A l'Université de Lausanne, en effet, les représentants du champ sont essentiellement vaudois, 7 fois sur 9. Cette proportion recule respectivement pour chaque université cantonale à 5 Fribourgeois pour 8 universitaires, puis à 5 Genevois sur 16, à 4 Zurichois sur

15, et à 1 Bâlois sur 7. L'Université de Berne, *a priori*, n'aurait recruté aucun ressortissant local. L'origine géographique n'indique pas forcément le lieu de résidence ou de formation: Jean Wintsch* pour Lausanne, Arthur Stein* pour Berne, ou Heinrich Hanselmann* pour Zurich sont par exemple bien établis dans un tissu social local, parfois depuis leur enfance, bien qu'ils n'en soient pas originaires. Quand ce n'est pas le lieu d'origine, ni le lieu de la formation de base, c'est le lieu de la «formation continue» qui coïncide parfois avec celui où se poursuit la carrière universitaire. Samuel Roller*, qui passe ses brevets d'instituteurs et d'aptitudes pédagogiques en 1930-1931 dans son canton d'origine, Neuchâtel, parfait sa formation à Genève en 1934 d'où se déploiera l'essentiel de sa carrière.

Ce recrutement au sein d'un périmètre local et cantonal qui est décelable dans 40% des nominations, est renforcé par une forme de parenté entre aires régionales et linguistiques. Hormis dans le cadre de l'université bilingue de Fribourg, les immixtions entre Alémaniques et Romands sont rares et sont souvent la résultante d'études suivies de l'autre côté de la frontière linguistique. C'est le cas de Richard Meili*, Bärbel Inhelder* ou Marguerite Usteri*, alémaniques en poste en Suisse romande après y avoir étudié, ou d'Alfred Carrard*, vaudois à Zurich et Carlo Sganzi*, tessinois à Berne, lesquels ont fait leurs études, du moins une partie, dans l'université qui les emploiera. A un autre niveau encore, le recrutement des universitaires dans le champ disciplinaire a suivi une forme endogène: la religion. Quand, dans notre collection, l'origine confessionnelle a pu être déterminée, elle correspond presque systématiquement à l'identité confessionnelle du canton universitaire. A Fribourg, les postes sont exclusivement destinés à des catholiques. Ailleurs, si une telle identification confessionnelle n'est pas toujours aussi systématique, elle y tend grandement. Les exceptions sont suffisamment rares pour pouvoir être énumérées: Alexandre Daguet*, fribourgeois et catholique, est nommé à Neuchâtel (mais il est en rupture avec son canton d'origine pour ses opinions politiques radicales); Sganzi, catholique, est en poste à Berne.³

Au total, deux tiers des personnalités du monde académique ont une relation de proximité plus ou moins forte avec le lieu où se déroule leur

3 Un cas qui n'entre pas dans notre analyse, mais qui est tout aussi remarquable, est celui de Léo Weber, catholique nommé en 1949 à Zurich.

carrière académique. Plutôt que de cantonalisation, il faudrait parler de régionalisation du recrutement: des aires régionales se dessinent avec en leur sein un ou deux pôles d'attraction. C'est ce qui ressort de la mobilité individuelle dans l'accomplissement des carrières: pour les professeurs protestants romands, Genève fonctionne comme pôle d'attraction, tout comme le sont Zurich et Bâle en Suisse alémanique et Fribourg pour les catholiques. Ce renouvellement autochtone des interlocuteurs du champ, bien réel, trouve cependant des contre-exemples. Comme on le verra plus loin, les universités alémaniques, surtout Zurich, et, dans une moindre mesure, les universités de Genève et de Fribourg ont pondéré le renouvellement local par un recrutement étranger.

FORMATIONS ET CARRIÈRES LOCALES

La proportion des détenteurs de thèse de doctorat ou d'habilitation est irrégulièrement distribuée, tant dans l'espace universitaire national que dans la durée. Certes, la détention de grades académiques est sujette à variation en fonction des usages et des dénominations propres aux deux cultures académiques en présence: en Suisse alémanique, selon la tradition germanique, c'est en principe l'habilitation qui règle l'accès au professorat (Horn, 1998, p. 198), et non le doctorat, comme en Suisse romande.⁴ Au total, 80% des individus de la collection sont porteurs du plus haut grade universitaire. Certains sont seulement pourvus d'un grade académique inférieur, tandis que d'autres ont obtenu une qualification dans une école normale, un *Lehrerseminar*, ou au séminaire ecclésiastique (Alice Descoedres*, Emmanuel Duvillard*, François Guex*, Raphaël Horner*, Hans Rudolf Rüegg*). En dépit des différences de dénominations et de système d'évaluation scientifique, les Romands sont nettement surreprésentés parmi ceux qui n'ont pas de qualification académique ou de grade suprême.

Sur quelles bases les nouveaux venus dans le champ académique sont-ils recrutés? Les premiers titulaires de chaires de «pédagogie», surtout en Suisse romande, n'ont pas de titre ou de formation académique en sciences de l'éducation, voire même de titre académique tout court. Ce constat confirme le caractère culturellement endogène du recrute-

4 Pour les médecins – d'après la collection analysée ici – l'habilitation ne s'impose cependant pas pour une carrière en Suisse alémanique.

ment, puisque ces personnes proviennent du lieu même où il s'agit d'implanter un enseignement universitaire de la discipline. On retrouve là d'anciens élèves d'écoles normales promus au niveau de l'enseignement supérieur (Guex, Rüegg), ou des individus qui ont, au moment de leur nomination, une expérience du monde scolaire cantonal en tant qu'enseignant ou inspecteur (Paul Duproix*, Horner). Cette proximité au monde scolaire est moins marquée dans les universités alémaniques où le profil des premiers professeurs est largement teinté de philosophie (Andreas Ludwig Kym*, August Stadler*, Hermann Siebeck*), mais il reste que le recrutement autochtone est généralement privilégié. Ainsi, les premiers représentants du champ disciplinaire le deviennent soit en vertu de leurs compétences pratiques du monde scolaire, soit en vertu de compétences dans le domaine de la philosophie.

Si les universitaires sans doctorat se rencontrent plus particulièrement à la fin du 19^e siècle, ils demeurent présents pour toute la période qui court jusqu'en 1950. Pour ceux-ci, l'entrée dans le monde académique ne s'est réalisée qu'au prix d'une carrière préalable dans l'enseignement et l'administration scolaire. De manière analogue, les personnes sans habilitation en Suisse alémanique font état de carrières préalables importantes dans l'enseignement primaire ou secondaire. Anton Philipp Largiadèr*, diplômé d'école normale, docteur en mathématiques, n'est nommé privat-docent de pédagogie (1885) qu'après avoir dirigé successivement trois écoles normales. Certes, la détention du grade suprême est plus généralisée au lendemain de la Première Guerre mondiale, mais non de manière universelle. A Lausanne, ceux qui sont investis de responsabilités importantes pour l'assise institutionnelle de leur discipline tels que Louis Meylan* et Auguste Deluz*, et dans une moindre mesure Jules Savary*, n'ont pas de doctorat. Meylan a enseigné dans tous les niveaux scolaires et dirige l'Ecole supérieure des jeunes filles de Lausanne lorsqu'il est nommé professeur extraordinaire en 1944. Des formations universitaires de base, voire des formations professionnelles (école normale, prêtrise), cumulées à des années d'expériences pratiques et même politiques forment alors un dossier permettant l'accès à l'enseignement universitaire. Ces individus tissent des liens au niveau des sociétés pédagogiques locales et sont bien connus au sein de l'administration scolaire cantonale au moment de leur nomination. On ne s'étonnera pas de voir que les acteurs qui présentent de tels parcours professionnels entrent dans l'enseignement universitaire avec un âge avancé et sont dans le cas d'une «moindre

professionnalisation»⁵ des carrières académiques par rapport aux détenteurs de grades suprêmes. En moyenne, ceux-ci ont 43-44 ans au moment de leur premier enseignement au niveau supérieur et atteignent en moyenne 49 ans avant d'obtenir un poste de professeur ordinaire ou extraordinaire (cf. tableau 13.2). Le contraste est grand avec les universitaires docteurs ou porteurs d'une habilitation qui ont en moyenne 35 ans lors de leurs premières charges d'enseignement à l'université, et 41 ans au moment de leur professorat.⁶

Tableau 13.2: Thèses de doctorat ou d'habilitation du personnel académique dans le champ des sciences de l'éducation

	Doctorat	Habilitation	Doctorat + Habilitation	Doctorat + Habilitation (en%)
Sciences de l'éducation	9	6	15	26
Philosophie	9	11	20	34
Psychologie	5	6	11	19
Médecine	3	–	3	5
Littérature	–	1	1	2
Sciences	–	2	2	3
Théologie	–	1	1	2
Sociologie	1	–	1	2
Sans mention	1	3	4	7
Total	28	30	58	100

Pour les universitaires purs, bien que le couronnement de leurs études les prédispose à une carrière académique, ils s'imposent certes plus précocement que les acteurs précédents, mais pas avant la trentaine, voire plus. *A contrario*, des individualités au parcours brillant ont des responsabilités

5 Une «moindre professionnalisation» des carrières serait propre aux littéraires français une fois comparés avec la situation des scientifiques et plus généralement avec l'Allemagne (Charle, 1994c, p. 103).

6 On notera que la moyenne de 6 ans entre le premier enseignement universitaire et le professorat est valable tant pour les détenteurs de doctorat ou d'habilitation que pour ceux qui en sont dépourvus.

dans l'enseignement supérieur à 25-26 ans déjà (Edouard Claparède, Jean Piaget*, Franz Van Cauwelaert*): on remarque que ces derniers représentent des tendances novatrices dans leur discipline, reconnues comme telles par les pouvoirs publics et universitaires, ou par leurs pairs. Le nombre limité des places disponibles est un premier facteur restreignant la pleine entrée dans le monde académique: la nomination dans l'enseignement supérieur n'est obtenue qu'après diverses expériences professionnelles. Aussi, c'est souvent une carrière dans les niveaux d'enseignement primaire et secondaire qui est amorcée avant l'entrée à l'université, comme c'est le cas par exemple pour Hans Stettbacher*, Eduard Montalta*, Friedrich Heman*, Fritz Burckhardt*. Cette forme mixte de recrutement paraît propre aux structures des universités suisses qui offrent à la fois des postes universitaires intermédiaires (privat-docent, chargés de cours, professeurs extraordinaires) pour les nouveaux entrants dans le monde académique – typique de l'université germanique – et à la fois assurent une perméabilité entre les ordres d'enseignement – propre à la tradition française (Charle, 1994c, pp. 99-104).

Le renouvellement du personnel académique n'est que marginalement assuré par un recrutement extra-académique. Cependant, dans l'institutionnalisation des sciences pédagogiques, la perméabilité des ordres d'enseignement et l'existence de postes intermédiaires sont à la fin du 19^e siècle des facteurs de développement. D'abord, il arrive que la pédagogie comme «discipline» soit directement transposée d'un ordre d'enseignement à un autre. Guex ou Duproix importent à l'université la pédagogie et la psychologie qu'ils enseignent respectivement à l'école normale et au gymnase en même temps qu'ils sont nommés. Mais aussi cette appartenance aux différents ordres d'enseignement permet des nominations pour charges de cours à temps partiel, en tant que professeurs extraordinaires, à moindre coût pour les pouvoirs publics tout en assurant la continuité de l'encadrement pédagogique des enseignants en formation. Friedrich Haag*, professeur extraordinaire à Berne, est directeur de gymnase jusqu'à sa promotion à l'ordinariat en 1891, tout comme Jakob Robert Schmid*, qui cumule le mandat de professeur extraordinaire et de directeur d'une école pour institutrices à Thoune avant de se consacrer exclusivement au professorat. Eugène Dévaud* devra même faire face au double engagement que lui offre et impose la Direction de l'instruction publique fribourgeoise: promu à l'ordinariat en 1918, il hérite malgré lui d'un enseignement (1921) puis de la direction de l'Ecole normale d'Hauterive (1923).

Si tous les acteurs du champ disciplinaire ne cumulent pas les fonctions scolaires et universitaires, ils sont en revanche très nombreux à participer de manière plus ou moins active à la politique scolaire des cantons. Sauf exception – soit que les informations manquent, soit qu’il s’agisse de médecins ou de psychologues (Gustav Bally*, Alfred Carrard, Gustav Wilhelm, Störning*, Léon Walther*) – tous les acteurs ont été impliqués directement dans le monde scolaire: 43 d’entre eux ont été enseignants (tous niveaux scolaires confondus, mais avec une grande majorité d’enseignants du secondaire supérieur), parmi lesquels 13 se voient confier la direction d’un établissement secondaire ou secondaire supérieur et 2 sont promus à la direction de l’enseignement primaire (Albert Malche*, qui deviendra également chef du Département de l’instruction publique) ou secondaire (Deluz) de leur canton. Sans avoir été enseignants, 11 acteurs au moins ont encore participé à des commissions scolaires cantonales ou assumés sous mandats des autorités cantonales des recherches en milieu scolaire.

Le recrutement des acteurs semble suivre en partie la logique scolaire cantonale, parfois dès les premiers mouvements d’institutionnalisation du champ disciplinaire (notamment à Genève, Fribourg, Lausanne) mais parfois aussi plus tard. A Berne, en 1914 et en 1922, ce n’est plus d’Allemagne que viennent les lauréats à la chaire de pédagogie. Paul Häberlin* (qui a notamment dirigé le *Lehrerseminar* de Kreuzlingen de 1904 à 1909) et Carlo Sganzini (directeur de l’Ecole normale de Locarno depuis 1916 et membre de la commission fédérale de maturité depuis 1919) s’imposent par leur connaissance du milieu scolaire suisse. Or, les relations de proximité que les acteurs entretiennent localement tendent à rapprocher les sciences de l’éducation du terrain et de la pratique. Un ancrage local particulièrement nourri, comme par exemple à Lausanne, accentue la corrélation entre le champ disciplinaire et le champ de la pratique éducative. Les ressorts locaux du recrutement académique font finalement la part belle aux caractéristiques professionnalisantes de l’enseignement pédagogique. C’est alors moins le capital scientifique accumulé au-delà des limites cantonales et régionales qui est déterminant pour la définition des compétences des acteurs universitaires que le savoir-faire éducatif ou la connaissance du milieu scolaire.

SCIENCES DE L'ÉDUCATION EN SUISSE VERSUS SCIENCES DE L'ÉDUCATION SUISSES?

Les carrières de Sganzini et de Häberlin sont révélatrices d'une mobilité au sein d'un espace qui déborde les seules limites cantonales, puisque tous deux ont fortement investi le terrain scolaire de leur canton d'origine – respectivement le Tessin et la Thurgovie – avant de continuer ailleurs leur carrière académique. On pourrait relativiser leur parcours en faisant remarquer que l'un et l'autre proviennent de cantons sans université, mais l'essentiel n'est pas là. En effet, si l'on ne peut douter de leur investissement dans le champ éducatif, il est remarquable que ni l'un ni l'autre n'a concouru d'aucune manière que ce soit à l'institutionnalisation d'un organe supracantonal en matière de sciences de l'éducation. Leur exemple a valeur de symptôme: une telle structure n'existe pas et on ne voit pas de volonté forte pour en créer. Pour saisir les raisons d'une telle absence d'organe centralisateur dans le champ disciplinaire, deux données peuvent éclairer ce problème de manière complémentaire: le tissu des relations nationales de l'Institut Jean-Jacques Rousseau et l'identité disciplinaire des représentants du champ.

COLLABORATIONS RÉGIONALES ET NATIONALES

A l'évidence, lorsque l'on s'intéresse de près à l'identité des professeurs de philosophie, de psychologie et de pédagogie des universités de Genève, Neuchâtel et Lausanne, un premier niveau de relations, qu'on pourrait qualifier de «protestant», se tisse et fait jouer les solidarités socioculturelles. Pierre Bovet*, docteur de l'Université de Genève, commence sa carrière à Neuchâtel avant de revenir à Genève à l'appel de Claparède (1912) pour diriger l'IJRR. Le va-et-vient de Piaget entre Neuchâtel et Genève, dans les années 1920, témoigne également d'une certaine polarité genevoise: chargé de cours à l'IJRR, nommé professeur à Neuchâtel en 1925, il est rappelé aussi tôt que possible à l'Université de Genève en 1929, avant de se voir confier, grâce à l'entremise d'Arnold Reymond*, un poste à Lausanne également en 1934. Quant à ce dernier, il se voit appuyé de manière décisive pour sa nomination à Neuchâtel par Bovet. Ce réseau de relation n'est pas sans faire penser au système de cooptation des élites anciennes qui prévalait pour le renouvellement des universitaires en Allemagne durant la même période (Charle, 1994c,

p. 108). Toutefois, l'objectif d'un développement disciplinaire plus ou moins fort (Reymond s'illustrera finalement surtout dans le domaine de l'histoire des sciences, comme en attestent ses publications) n'est pas absent des solidarités de rang qui relient les scientifiques romands. Preuve que la promotion universitaire personnelle n'est pas le fondement des échanges – en tout cas pas uniquement –, ce réseau de proximité culturelle se retrouve en des lieux de promotion du savoir pédagogique: organisation à Genève du troisième Congrès international d'éducation morale en 1921-1922, *Collection des actualités pédagogiques* de Delachaux & Niestlé, *Archives de psychologie*, etc.

Cet exemple n'épuise bien entendu pas les possibilités de communication qui s'établissent en Suisse romande entre les divers acteurs. Toutefois, il montre bien l'attraction jouée par les activités genevoises, et en retour en souligne le rayonnement. A ce titre, l'IJRR a véritablement joué un rôle de liant dans le domaine pédagogique et éducatif. D'abord, parce que l'Institut, par la voix de son concepteur, s'est voulu initialement comme un centre de diffusion, de «propagande», en matière d'Education nouvelle (Claparède, 1912). Entre 1912 et 1932, peu nombreux sont les intervenants provenant de Suisse susceptibles d'étoffer l'offre des cours de l'IJRR par des conférences ou des «causeries». Personnalités triées sur le volet, elles sont moins d'une vingtaine – des Zurichois et des Lausannois avant tout – sur les deux décennies. A l'inverse, les membres éminents de l'Institut ont fait une soixantaine d'interventions (ou série de conférences) en Suisse. La géographie des visites met en exergue des rapports plus soutenus avec Neuchâtel (ville et canton), Lausanne (Vaud), mais aussi avec les grandes villes de Suisse alémanique (Berne et Zurich avant tout), ou le Tessin. Les déplacements se concentrent dans les années 1924-1932, avec une moyenne de 6 déplacements annuels. Cette géographie des réseaux n'est qu'en partie celle des acteurs universitaires du champ: l'essentiel des interventions en terres helvétiques que font les représentants de l'IJRR est destiné aux praticiens (instituteurs, institutrices en poste ou en formation, éducateurs spécialisés, militants de l'Ecole active, etc.).

De cette ramification de relations tissées à partir de Genève, quelques enseignements sont à porter au crédit de notre propos. Contrairement aux apparences, les relations entre acteurs genevois et lausannois au niveau universitaire sont peu nourries. Le cas de Maurice Millioud* est à ce titre exemplaire: alors qu'il est parmi les premiers consultés dans la conceptualisation de l'Institut des sciences de l'éducation que Claparède

va mettre sur pied avec le succès que l'on sait, il ne figure plus au carnet d'adresses de l'IJRR au moment où se développe à Lausanne une section de sciences pédagogiques. Avec le monde pédagogique fribourgeois, l'Institut a des relations plutôt ambiguës: Dévaud ne manifeste jamais publiquement de sympathie pour les activités genevoises, mais il figure parmi les premiers souscripteurs du projet claparédien en 1912, et, d'après la nécrologie que lui consacre Bovet, il aurait visité à plusieurs reprises l'Institut.⁷ Si les liens avec les autres acteurs de Suisse romande existent, ils ne prennent que rarement les contours de l'officialité. Avec la Suisse alémanique, les contacts au niveau universitaire sont également sporadiques. Häberlin, dont la carrière progresse en alternance entre Bâle et Berne avant qu'il n'obtienne une chaire de philosophie et pédagogie à Bâle (1922-1944), est par exemple invité à s'exprimer à Genève au moment du Centenaire de la mort de Pestalozzi. En 1918, l'Institut est invité à Locarno par Sganzini, alors directeur de l'Ecole normale avant de devenir le professeur de philosophie et pédagogie de Berne (1923-1946). A ces timides relations, il faut ajouter des échanges plus soutenus avec les acteurs zurichois: Julius Suter* en 1923 et Hanselmann en 1931 viennent présenter leurs travaux à Genève alors que Bovet rend la politesse en 1931 et 1932 en visitant le *Heilpädagogische Seminar* à Zurich ou en débattant de résultats d'enquêtes pédagogiques avec Stettbacher.

Abondantes dans la rencontre des praticiens, modérées avec les universitaires de Suisse œuvrant dans les sciences de l'éducation: voilà le tableau des connections entretenues en Suisse par l'IJRR, lequel conforte *a posteriori* l'analyse de 1911 faite par Claparède. La cartographie des réseaux de l'Institut est tranchée: soit ces représentants vont à la rencontre de la pratique, soit ils recherchent l'excellence scientifique. Aussi, sur le volet scientifique, la priorité des relations est-elle donnée aux novateurs en matière de sciences de l'éducation, qui le plus souvent s'écartent de la tradition philosophique. Pédagogie curative et orientation professionnelle font visiblement, aux yeux des Genevois, tout l'attrait de Zurich. Cette propension à soutenir des initiatives originales et pionnières se vérifie par exemple avec les liens entretenus avec Ernst

7 *L'Éducateur*, n° 6, 14 février 1942. Signalons également que le Musée pédagogique fribourgeois, dirigé par Léon Genoud, acquiert en 1914 les stands pédagogiques que l'IJRR présente la même année à Berne lors de l'Exposition nationale.

Schneider et sa *Schweizerische Pädagogische Gesellschaft*⁸. Promouvant la réforme pédagogique par des approches psychanalytiques, il se verra contraint de démissionner de la direction de l'École normale bernoise. Ces exemples signalent la particularité des relations entretenues par l'IJRR qui privilégie les apports des disciplines émergentes en vue de leur intégration aux savoirs pédagogiques. Ils emblématisent en même temps une caractéristique de la communauté du champ disciplinaire en Suisse qui ne se constitue pas de manière subite, à partir des premiers détenteurs de chaires de pédagogie.

DANS L'OMBRE DE LA PHILOSOPHIE ET DE LA PSYCHOLOGIE

Dans les Hautes écoles de Berne, Fribourg, Genève, Lausanne et Neuchâtel aucun des premiers titulaires de l'enseignement de pédagogie n'a de thèse à son actif. Est-ce une spécificité des sciences de l'éducation au moment de leur universitarisation? A défaut de données similaires pour d'autres champs disciplinaires, on peut relever les caractéristiques les plus remarquables de ces nominations, lesquelles traduisent autant une vision professionnalisante de ces chaires qu'une prudence pragmatique. En introduisant une nouvelle spécialité académique, les instances universitaires et les ministères cantonaux d'instruction publique préfèrent se tourner vers des personnes connues du monde scolaire concerné et recourent à ce titre à des nominations par appel. A l'inverse, les autorités de Bâle et de Zurich recrutent des universitaires, philosophes et dont la thèse n'est pas centrée sur une problématique des sciences de l'éducation. Dans les dernières décennies du 19^e siècle, il semble difficile d'éviter l'alternative entre le recours à un personnel compétent en matière de sciences de l'éducation, mais sans grand profil scientifique, ou la nomination de scientifiques qui ne sont pas des spécialistes des savoirs pédagogiques. Comment et à partir de quand la tendance à un recrutement «hétéronome» du champ disciplinaire a-t-elle pu s'inverser?⁹

8 Appellation peu scrupuleuse donnée par Schneider, puisque la Société dite nationale ne concernait en vérité qu'une partie du milieu pédagogique bernois (Weber, 1999, p. 157).

9 Le recours à la dichotomie hétéronomie *versus* autonomie du champ disciplinaire permet certes de capter l'émergence d'une nouvelle discipline au sein du champ académique – et les vertus heuristiques de tels concepts sont grandes dans des travaux tels que ceux de Stichweh (1991) concernant la phy-

Parmi les acteurs de la collection, 59 sur 71 ont obtenu un titre de docteur ou une habilitation. En ne prenant que le dernier titre obtenu on constate que, sur la période concernée, 16% de ces thèses ont été soutenues avant 1890, 32% entre 1890 et 1910, 27% entre 1911 et 1930 et 25% après 1930 (cf. tableau 13.3).

Tableau 13.3: date de soutenance du grade le plus élevé obtenu (doctorat ou habilitation)

<1890	8	14%
1890-1910	19	33%
1911-1930 ¹⁰	16	27.5%
>1930 ¹¹	15	25.5%
Total	58	100%

Cette répartition dans le temps des thèses soutenues recoupe grossièrement des lignes de partages disciplinaires. En effet, au sein de la cohorte des acteurs ayant leur doctorat ou leur habilitation, trois groupes de disciplines se distinguent: la philosophie, la psychologie et les sciences de l'éducation. Un quatrième groupe se détache, mais moins important, qui est celui des médecins – et dont la thèse n'aborde pas une question de psychologie – et qui représente 7% des acteurs (Lucien Bovet*, Claparède, Wintsch). Les thèses qui s'inscrivent dans le domaine des sciences de l'éducation de manière thématique (histoire et philosophie de l'éducation, ainsi que la psychologie de l'enfant en font partie) ou par voie institutionnelle – dès lors que des doctorats pédagogiques sont prévus dans les cursus universitaires – constituent l'aboutissement des études

sique – mais ne sont à prendre qu'avec précaution dans le cas des sciences de l'éducation, plurielles précisément. Le danger serait de figer le champ disciplinaire dans un ensemble de savoirs et d'institutions déterminés alors même que ces derniers font l'objet de débat et que les frontières disciplinaires sont plutôt granulaires.

10 Précisons que 80% des thèses relevant de la psychologie (hors contexte pédagogique ou éducatif) sont soutenues dans la fourchette 1900-1930.

11 A noter que 2/3 des thèses relevant des sciences de l'éducation sont soutenues à partir de 1930.

pour les acteurs du champ disciplinaire dans 26% des cas. Ces thèses sont soutenues à Genève (huit fois), à Zurich (cinq fois) et à Fribourg (trois fois). Inégalement réparties dans l'espace universitaire, ces thèses le sont tout autant dans le temps: dans le deux tiers des cas, elles sont soutenues dans les décennies qui suivent 1930. Ce sont les grades de philosophie qui dominent la collection d'acteurs. Philosophie de la religion, histoire de la philosophie, systèmes de pensée – et donc sans lien direct avec la pédagogie ou l'éducation – caractérisent plus de 30% des travaux de fin d'études des acteurs des sciences de l'éducation. Ces savoirs sont mobilisés avant tout à la charnière du 19^e et 20^e siècle, mais pas uniquement: Laure Dupraz*, Jean de La Harpe*, Arthur Stein ou Adolf Vonlanthen* soutiennent leur travail dans les décennies 1920-1930. Pour autant que l'on arrive à distinguer la psychologie de la philosophie, voire de la médecine – souvent institutionnellement attachées aux mêmes doctorats avant les premières décennies du 20^e siècle – les thèses de psychologie ne sont présentes dans notre collection que dans le 19% des cas. A ce propos, il faut remarquer que plusieurs acteurs dont le doctorat s'inscrit dans la discipline philosophie réorientent leur thèse d'habilitation sous l'orbite de la psychologie – signe d'une redéfinition disciplinaire de certains acteurs (Ben-David & Collins, 1997, pp. 79-82). Lipps*, Suter, Hanselmann, Carrard recapitalisent ainsi leur formation sous le jour d'une discipline en plein essor en Suisse, comme ailleurs, depuis les dernières décennies du 19^e siècle.

L'éclatement disciplinaire des acteurs – dont l'identité est ici jaugée au moment où ils soutiennent leur thèse de doctorat ou d'habilitation – signale que jusque vers 1930, la reproduction des représentants des sciences de l'éducation ne découle pas d'un processus «autonome» et qu'il faut attendre les effets lents de la mise en place de doctorats dans le champ disciplinaire depuis les années 1920. Il faut en effet considérer à sa juste mesure l'effet de génération qui ralentit l'entrée des nouveaux diplômés dans la carrière universitaire car l'entrée en vigueur des thèses en pédagogie n'a pu avoir des conséquences immédiates. Le renouvellement des acteurs est dépendant de la stabilité aléatoire de certains professeurs qui se sont formés avant l'entrée en vigueur de cursus pédagogiques complets – donc d'un facteur «hasard» (Weber, 1959, p. 76). Il reste que sur les 29 nominations pour des enseignements relevant des sciences de l'éducation qui ont eu lieu au-delà de 1920, moins de la moitié possèdent une thèse de doctorat ou d'habilitation qui s'inscrit spécifiquement dans le champ. Dans l'absolu, ce chiffre est témoin de la per-

méabilité du champ disciplinaire jusqu'au milieu du 20^e siècle, lequel, entres autres, dépend fortement de l'apport des philosophes et des psychologues. Mais si l'on regarde plus en détail la formation suivie par les nouveaux entrants dans le champ disciplinaire, l'on constate non seulement que les grades suprêmes en sciences de l'éducation sont plus nombreux, mais aussi que la formation universitaire, notamment pour les psychologues, peut désormais se dérouler intégralement en Suisse: Gustav Bally, Alfred Carrard, Eduard Montalta, Paul Moor*, Jean Piaget, Julius Suter ou Arthur Wreschner* suivent des formations continues ou obtiennent des postes d'assistants en Suisse, essentiellement à Zurich, sans avoir nécessairement eu besoin de s'expatrier. Le parcours de Philippe Muller* est en cela exemplaire: après une licence de lettres classiques en 1938 à Neuchâtel, il prépare un doctorat dans le domaine de la psychologie (bien qu'inscrit en Lettres) et suit les enseignements d'André Rey* à Genève, et surtout d'Häberlin, au sein de la Fondation Lucerna, Institut d'anthropologie philosophique.¹²

C'est donc bien un renforcement des sciences de l'éducation qui s'opère, mais dans un contexte où les disciplines de référence, à la fois constitutives et concurrentes, s'affirment, par comparaison, sous une forme d'autonomie peut-être plus nette. Au moment où des disciplines sont réunies en communautés scientifiques nationales susceptibles de défendre des intérêts disciplinaires particuliers dans les politiques de recherche (Joye, 2002, pp. 107-108), aucun signe dans ce sens n'est tangible du côté des sciences de l'éducation. Ainsi, Häberlin, Reymond, Stein, Sganzini ou Schaerer* sont tous membres de la Société suisse de philosophie qui se fonde en 1939, quand bien même ils jouent un rôle de premier ordre dans l'émergence des sciences de l'éducation. C'est une même configuration qui se joue avec la psychologie: plusieurs des figures des sciences de l'éducation prennent part à des campagnes nationales pour la reconnaissance de la psychologie dans les années 1930 (Baumgarten, 1961, pp. 62ss). Lorsqu'en 1943, une Société suisse de psychologie est fondée, d'après le récit qu'en a fait Montalta, celle-ci voit le jour grâce aux préparatifs d'avant-guerre que lui-même, Claparède, Piaget, Meili, Rey, Inhelder et Spieler ont initiés (Montalta, 1983).

On ne retrouve pas de telle réunion ou association nationale dans le champ des sciences de l'éducation qui soit spécifiquement discipli-

12 L'IJJR est également en relation avec la Fondation Lucerna dont Bovet est membre (Meyer, 1981, p. 42).

naire.¹³ En revanche, la participation à des projets nationaux ou même à des sociétés nationales en matière d'éducation n'est pas exclue. Daguet est mandaté en 1872 par le Conseil fédéral pour participer à l'exposition scolaire de Vienne, tout comme Guex est mandaté en 1900 par le Conseil fédéral pour participer aux travaux de l'Exposition universelle de Paris sur les questions d'éducation. Plus tard, c'est Dupraz qui est déléguée par le Conseil fédéral à la Conférence générale sur l'Unesco (1951-1952). Participants à la vie politique nationale en matière d'éducation, Sganzzini et Zollinger* sont membres et experts de la commission fédérale pour les examens de maturité, alors que Schmid est membre de la commission intercantonale pour les questions scolaires. A ces mandats officiels, il faut ajouter la participation de quelques-uns des acteurs à la Société suisse des maîtres secondaires (Burckhardt, Meylan, qui en est même le président entre 1940 et 1943) ou la Société suisse des maîtres (Rüegg). Bien que des relations au niveau national se tissent, elles concernent essentiellement la pratique éducative et surtout ne mettent pas directement en relation les acteurs du champ disciplinaire.

Au niveau du pays, il faut donc constater une profonde parcellisation des activités scientifiques du champ disciplinaire au moins jusqu'au milieu du 20^e siècle. Par rapport à deux modèles universitaires voisins de la Suisse, un développement disciplinaire des sciences de l'éducation sans aucune amorce d'identité nationale, ni au niveau théorique, ni au niveau institutionnel, est une particularité notable. Pour la France, Gautherin a montré qu'à partir d'une volonté imposée par le haut (au premier le ministre de l'Instruction publique Jules Ferry), la science de l'éducation, dotée d'un dispositif national centralisé, s'est implantée dans le champ académique, du moins jusqu'en 1914. Sans avoir été mécanique, l'implantation – dépendant de relais individuels disposés au déploiement de la science de l'éducation – s'est réalisée dans un premier temps au sein d'une identité professorale commune: presque tous sont issus de l'École normale supérieure et agrégés de philosophie (Gautherin, 2002, pp. 65-91).¹⁴ En Allemagne, le type de solidarité qui a pu se nouer autour de la disciplinarisation des sciences de l'éducation est de

13 La première société de sciences de l'éducation affiliée à l'Académie suisse des sciences morales sera la Société suisse pour la recherche en éducation, fondée en 1975 (Hofstetter & Schneuwly, 2001, p. 89).

14 Gautherin évoque certes une «pluralité de réseaux» sociaux, politiques, universitaires.

toute autre nature. Selon Drewek, l'identité de la discipline durant la République de Weimar s'est cimentée par réaction: en opposition à la modernisation du système de formation, le champ des sciences de l'éducation est devenu un terrain «défensif» de l'élite universitaire – et en particulier des philosophes – qui ont ainsi remodelé au lendemain de la Première Guerre mondiale l'identité de la discipline en une *Geisteswissenschaftliche Pädagogik* (Drewek, 1998 et 2002).

L'APPEL DU LARGE: L'INTERNATIONALITÉ DES ÉCHANGES

En dépit d'une concertation nationale, les sciences de l'éducation n'ont certes pas émergé dans des contextes locaux de manière spontanée, sans interaction aucune avec des réseaux intellectuels ou institutionnels d'horizons plus lointains. Lors des mises au concours des chaires de pédagogie, les autorités universitaires ou cantonales se confrontent très souvent, parfois suite à leurs propres démarches, aux initiatives prises ailleurs. Le problème est que les sciences de l'éducation – sous cette dénomination ou sous une autre – n'ont pas connu en tant que discipline académique un organisme international pérenne comme la plupart des autres disciplines à la même époque. En lieu et place de telles sociétés, souvent organisées en congrès disciplinaires, se sont tenus dès la fin du 19^e siècle des congrès sur l'enseignement – primaire, supérieur puis secondaire. Dès le début du siècle suivant se sont réunis à intervalles plus ou moins réguliers des congrès internationaux d'éducation – éducation familiale, éducation morale, Education nouvelle.¹⁵ Toutefois, non seulement ces réunions n'ont pas été des vecteurs privilégiés de l'échange scientifique, mais en plus ils n'ont jamais été investis que sporadiquement par les acteurs du champ disciplinaire (Cicchini, 2004). A défaut de point de ralliement, c'est moins au sein de réseaux stables et identifiables que l'activité internationale des acteurs du champ peut être repérée que de gré à gré, d'individus en individus. Si ce tableau des relations internationales est largement pointilliste, il comprend quelques lignes qui relient les uns aux autres et qui d'une certaine manière donnent le ton à l'identité de la communauté disciplinaire des universitaires en activité en Suisse.

15 Pour un repérage non exhaustif, mais très complet, voir: Winifred, 1938; Fuchs, 2004.

DES BALISES DANS UN VASTE OCÉAN: WUNDT ET IÉNA

La dissemblance des parcours individuels des acteurs du champ académique est prévisible dès lors que l'on s'intéresse aux relations tissées à l'extérieur du pays, et ce *a fortiori* du moment que les échanges sur le plan national sont frustes. Il reste que des points communs sont identifiables, non pour désigner à proprement parler des réseaux de connaissance, de connivences interpersonnelles, mais fonctionnant comme points d'achoppement à partir desquels des logiques du champ sont discernables.

Aussi remarque-t-on le nom de Wundt parmi quelques biographies professionnelles des acteurs du champ disciplinaire. Au-delà de la référence obligée au père de la psychologie moderne, la présence d'une figure aussi célèbre témoigne en réalité d'une politique universitaire délibérée en faveur d'un renouveau disciplinaire du champ académique suisse en direction de la psychologie expérimentale.¹⁶ Ainsi, sans qu'il y ait eu de concertation officielle dans ce sens, il est remarquable qu'en l'espace de quinze ans, trois universités aient volontairement recruté des élèves de Wundt ou de Külpe. Meumann* est nommé en 1896 à Zurich, tout comme Störing en 1902 auquel succède Lipps en 1911. Dürr est nommé à Berne en 1906 (Ben-David, 1997, p. 77). Sans avoir été strictement l'élève de Wundt, Van Cauwelaert, qui a passé deux semestres dans le célèbre laboratoire de Leipzig, peut être assimilé à cette politique de recrutement.¹⁷ Dans les cinq cas, le passage par le laboratoire de Wundt est considéré comme un gage de qualité en vue de l'implantation de la psychologie expérimentale certes, mais aussi clairement en fonc-

16 La pédagogie pratique a également été importée d'Allemagne relativement tôt dans les universités suisses alémaniques, mais nourrissant le terreau des sciences de l'éducation d'une veine praxéologique différente de la psychologie expérimentale. A cet égard est révélateur le fait qu'à Bâle se soit le jeune Rudolph Eucken qui sera à l'origine du Pädagogische Seminar de Bâle, en 1873, et qui sera plus tard l'un des signataires en 1912 de la célèbre déclaration en circulation dans les universités allemandes contre la psychologie expérimentale (Drewke, 1998, p. 185).

17 Un sixième cas est à signaler, quoiqu'un peu particulier: Willi Nef, sans faire le voyage de Leipzig, est introduit à la psychologie de Wundt au sein du laboratoire que Ernst Meumann dirige à Zurich et est nommé en 1911 à la Haute Ecole de St-Gall.

tion des objectifs en matière de pédagogie expérimentale. Un autre acteur du champ disciplinaire qui fait de sa propre initiative le voyage de Leipzig au moment de sa formation n'est autre que Claparède, élève de Flournoy qui fut lui-même élève de Wundt. Bien que l'on ne sache pas quels rapports ces professeurs ont entretenus entre eux en Suisse, il est frappant de constater la similitude des mandats dont ils sont investis par les pouvoirs publics et universitaires.

Le deuxième nom, toponyme plus que patronyme, qui revient régulièrement parmi les biographies des acteurs est celui de Iéna.¹⁸ De manière souvent moins évidente que dans le cas du Laboratoire de psychologie expérimentale de Leipzig, Iéna focalise également l'attention des pouvoirs publics. Guex en 1880 puis Dévaud en 1906 sont tous deux soutenus dans leur voyage – les exercices pratiques de pédagogie à l'Université, notamment, fascinent – par les autorités scolaires de leur canton respectif. C'est le modèle de Rein que le conseiller d'Etat fribourgeois en charge de l'instruction publique reçoit de Dévaud en guise de proposition de réforme de l'enseignement pédagogique. Pour d'autres, Iéna a plus simplement constitué le lieu de la formation auprès de Stoy, puis de Rein ou d'Eucken*, tels Grisebach*, Meili, Stettbacher, Medicus*, Volkelt*.¹⁹

Les modèles disciplinaires ou institutionnels vers lesquels sont tournées les universités suisses sont en grande partie allemands, malgré les liens culturels que les cantons romands entretiennent habituellement avec la France. Une formation estampillée des seules universités helvétiques est exceptionnelle avant la Première Guerre mondiale pour des détenteurs de doctorats ou d'habilitation et ne devient que plus fréquente, quoique toujours très minoritaire, à partir des années 1920 (en tout 20% des acteurs n'ont pas été formés à l'étranger ni n'ont suivi une formation complémentaire hors de Suisse). Or, très majoritairement, la destination privilégiée dans le cadre de la formation initiale ou de la formation conti-

18 A la ville d'Iéna est également associé le nom de Johann Friedrich Herbart (1776-1841), mais la mention de ce dernier n'apparaît que très rarement dans les dossiers des acteurs du champ disciplinaire entre la fin du 19^e et le milieu du 20^e siècles.

19 Notons que Peter Petersen, successeur de Wilhelm Rein à Iéna, est en visite en octobre 1932 à Genève auprès de l'IJRR pour une conférence sur son école expérimentale (*L'Éducateur*, 1932, 367). Il a déjà eu auparavant, comme on le verra plus loin, l'occasion de venir en Suisse à deux autres reprises.

nue est l'Allemagne, non seulement Iéna ou auprès de Wundt, mais aussi auprès d'Ebbinghaus (Wreschner) ou Dilthey (Wreschner et Stettbacher). Ferrière*, porté sur les expériences pratiques, fait un stage chez Lietz au *Landerziehungsheime*. D'autres destinations européennes ne sont pas exclues, mais sont moins systématiques. Les rapports avec la Belgique, par exemple, sont partagés entre les affinités nouées avec l'université catholique de Louvain – particularité de l'université de Fribourg qui y recrute (Van Cauwelaert) et y envoie ses futurs professeurs (Dévaud auprès de Mercier, Montalta auprès de Michotte) – et les relations avec Decroly – nourries par l'IJRR, mais aussi par Dévaud.²⁰ Quant aux relations avec la France, elles sont globalement marginales, même si elles restent dans le giron élargi du champ disciplinaire: Deluz suit à Paris en 1905 les cours de Gabriel Tarde, La Harpe, pendant la Première Guerre mondiale, fait une licence sous la double direction de Lalande et Brunshvicg, alors que Piaget, au lendemain de la Guerre se rend dans la capitale française dans le laboratoire de Binet, décédé, et Simon.

Pour l'essentiel, la sociabilité académique semble se jouer dans les années de formation: c'est du moins à ce moment que les échanges internationaux se donnent à voir de manière la plus forte. D'autres moments d'échanges ne sont certes pas à négliger: Horner, sans études universitaires à son actif et isolé dans le champ disciplinaire en Suisse dans son rôle d'éditeur de l'organe pédagogique catholique et fribourgeois (et momentanément valaisan), collabore pourtant au *Dictionnaire de pédagogie* et à la *Revue pédagogique*. Ferdinand Buisson, qui est brièvement professeur à Neuchâtel en 1867; il illustre ainsi l'un des rares contacts directs entre les acteurs du champ disciplinaire suisse²¹ et les plus éminents représentants de la science de l'éducation française. Pour un autre fribourgeois, Dévaud, l'ouverture internationale prend également la forme d'un décloisonnement: à la faveur d'un congé obtenu auprès des autorités cantonales, et après avoir assumé pendant plusieurs années une lourde tâche administrative et d'enseignement, Dévaud se rend en Belgique pour connaître le «système Decroly» en 1932.

20 Léon Barbey, dont la formation semble le destiner à la succession de Dévaud en 1942, mais qui n'obtiendra la chaire de pédagogie qu'en 1965, est également passé par Louvain.

21 Relation soutenue en particulier avec Daguet avec lequel il entretient une correspondance suivie autour des publications du *Dictionnaire de pédagogie* et de *L'Éducateur*.

LES SCIENCES DE L'ÉDUCATION EN SUISSE À L'ÉPREUVE
DE L'INTERNATIONALITÉ

Les congrès sont encore un moment de sociabilité disciplinaire importants, mais c'est sans doute ici que la configuration internationale du champ semble la moins évidente à saisir. A tout le moins, il semble être vain de vouloir chercher un congrès international qui aurait réuni dans le même temps un nombre significatif de représentants des sciences de l'éducation de Suisse. Non seulement la participation à de tels congrès a été modeste, mais encore faut-il compter sur la diversité des congrès internationaux relevant de près ou de loin du champ disciplinaire et auxquels les universitaires-chercheurs de Suisse sont affiliés: Congrès international de psychologie (notamment ceux de 1905, 1909, 1923, 1937); Congrès international de philosophie (1908, 1924, 1937); Congrès international d'éducation morale (1908, 1912, 1922, 1926, 1930, 1934); Congrès international de pédologie (1911); Congrès international de psychologie et d'éducation sportive (1913); Congrès de la Ligue internationale pour l'Education nouvelle (1921, 1923, 1925, 1927, 1929, 1932, 1936); Congrès international de psychotechnique (1920, 1922, 1949); Congrès international de l'enseignement ménager (1939, 1949); Congrès international de pédagogie (1949)²².

La liste n'est certainement pas exhaustive, mais permet d'abord de constater l'éclatement des thématiques et l'attrait de la psychologie et de la philosophie notamment. Quelques repérages sont éloquentes: le Congrès international de philosophie de 1908, de 1924 et de 1937 rassemble à chaque session entre un et quatre acteurs des sciences de l'éducation;²³ le Congrès international de psychologie de 1909, 1923 et 1937 attire sept acteurs différents.²⁴ Ces chiffres sont importants si on les compare à ceux obtenus pour des congrès plus spécifiquement concernés par des thématiques éducatives et que les acteurs helvétiques ont privi-

22 Congrès organisé à l'occasion du tricentenaire de Saint Joseph de Calasanz du 19 au 26 juillet 1949.

23 A noter qu'en 1937, le Congrès de philosophie de Paris réussit à réunir de La Harpe, Medicus, Reymond, Sganzi.

24 Le Congrès de psychologie de 1909, qui se tient à Genève, voit la participation très active de Claparède, qui en est l'organisateur, mais aussi de Wreschner et de Van Cauwelaert.

légié par rapport à d'autres.²⁵ En effet, le Congrès international d'éducation morale intéresse neuf acteurs différents qui cumulent seize participations pour six congrès alors que le Congrès de la Ligue internationale pour l'Education nouvelle ne concerne entre 1921 et 1936 que quatre acteurs, tous genevois d'ailleurs (cf. tableau 13.4).

Tableau 13.4: participation des acteurs de la collection au Congrès international d'éducation morale (1908-1934) et au Congrès de la Ligue internationale pour l'Education nouvelle (1921-1936)²⁶

	Congrès international d'éducation morale	Congrès de la Ligue internationale pour l'Education nouvelle
P. Bovet	1922, 1930	1927, 1932, 1936
E. Claparède	1912	1927, 1932
A. Descoedres	1922	
A. Ferrière	1912, 1922, 1926, 1930, 1934	1921, 1923, 1925, 1927, 1929, 1932
R. Flatt	1912	
P. Häberlin	1908, 1912	
J. Piaget	1930, 1934	1929, 1932
P. Rossellò	1922	
A. Reymond	1926	

25 Parmi les importantes initiatives internationales prises en vue du déploiement des recherches en matière d'éducation, le cas du prometteur Congrès international de pédologie (Bruxelles, 1911) a été analysé par Depaepe (1987) comme un échec, tant pour des raisons internes (par manque d'autonomie de la «pédologie») qu'externes (la Guerre et son cortège de désenchantements). Il est à noter que si peu de Suisses font le voyage de Bruxelles, on retrouve sept acteurs du champ des sciences de l'éducation (Bovet, Claparède, Descoedres, Ferrière, Guex, Häberlin, Störing) parmi les vingt membres du comité suisse formé pour adhérer au Congrès international de pédologie.

Certes, ces deux derniers congrès ne sont pas à proprement parler «disciplinaires». La suractivité de Ferrière paraît essentiellement dictée par son engagement dans la promotion de l'Education nouvelle et il ne rate presque aucune occasion de se rendre dans l'un ou l'autre de ces deux congrès. Ceux-ci, toutefois, réunissent à dose variable les spécialistes des sciences de l'éducation en activité durant les premières décennies du 20^e siècle (Brehony, 2004; Cicchini, 2004).

Aux déplacements des acteurs du champ, aux possibilités de tisser des liens qu'ils ont pu trouver dans ces congrès de l'étranger, il faut ajouter une activité d'échange et de communication au sein même du pays. C'est un paradoxe sur lequel il faudra revenir: alors que sur le plan national peu d'efforts sont investis pour fédérer les initiatives locales, c'est en direction de l'international, à travers notamment l'organisation de grands congrès, que les sciences de l'éducation de Suisse – du moins une partie du champ – comptent de belles réussites: le Congrès international d'éducation morale à Genève en 1922; les Congrès de la Ligue internationale pour l'Education nouvelle en 1923 à Montreux et en 1927 à Locarno; le premier Congrès international de pédagogie de l'enfance déficiente en 1939 à Genève et enfin le Congrès international de Psychotechnique en 1949, à Berne²⁷.

Les acteurs du champ disciplinaire en fonction en Suisse ne sont cependant que peu nombreux à participer activement à ces congrès et ne peuvent se dire représentatifs de l'état du champ disciplinaire. La chose est caricaturale avec le congrès de Montreux où seul Ferrière y figure, et

26 Par participation, s'entend une contribution recensée par les organisateurs du Congrès qui a pu être orale ou écrite sur les lieux du congrès et qui est reproduite dans les actes. La participation d'un acteur est recensée ici sans considérer sa fonction ou le lieu d'exercice de son activité professionnelle au moment du congrès (Informations tirées de: *Pour l'Ere nouvelle*, 1923; *idem*, 1927; Cicchini, 2004). *Pour l'Ere nouvelle* ne figure nulle part...

27 La première réunion qui donne naissance à l'Association internationale de psychotechnique est organisée en 1920 sous l'égide de l'Institut Jean-Jacques Rousseau, à Genève. Cette première réunion – «Conférence internationale d'orientation professionnelle» – n'est pas à proprement parler un congrès, mais, comme le signale Claparède, le lieu d'un échange «familier, entres collègues, des questions relatives à la psychotechnique de l'orientation». Bien pourvu en personnalités internationales (notamment Decroly, Christiaens, Katzaroff, Fontègne, Lahy, Ferrari), les Suisses de renom proviennent de l'IJIR (Claparède, Heinis, Bovet, Usteri) (*Archives de psychologie*, XVIII, p. 177).

la représentativité est à peine meilleure au congrès de Genève et Locarno: dans les années vingt, les universitaires genevois ou chercheurs de l'IJRR sont d'autant plus visibles que les autres universitaires de Suisse sont absents. Ce qui est surprenant, c'est que les personnalités internationales du champ disciplinaire ne manquent pas. Pour n'en citer que quelques-unes, mentionnons Hamaïde, Kerschensteiner en 1922, Decroly et Petersen en 1923 et 1927, ainsi que des pionniers de la psychanalyse tels que Jung en 1923, Adler et Pfister en 1927. Avec les Congrès de 1939 et de 1949, la pluralité des acteurs en présence est plus grande et surtout implique plusieurs universités. Dans les deux derniers Congrès, des représentants des universités de Fribourg et de Zurich côtoient des Genevois.

Les enseignements à tirer de ces congrès sont nombreux pour l'état du champ disciplinaire durant cette première moitié de 20^e siècle. D'abord, la diversité des lieux de réunion de ces Congrès masque en partie les pôles organisateurs de chacune de ces réunions. Les Congrès de Genève (1922) et Locarno (1927) sont organisés en grande partie par l'IJRR: Ferrière est le président du premier et Bovet préside le second. Le congrès de 1923 de la Ligue internationale pour l'Education nouvelle est propre au mouvement des Adolphe Ferrière, Béatrice Ensor et Elisabeth Rotten (Brehony, 2004). En revanche, le congrès de 1939 sur la pédagogie curative est essentiellement organisé autour de la figure de Hanselmann, professeur à Zurich, bien que la réunion se tienne à Genève. Quant à la réunion de Berne, c'est essentiellement Franziska Baumgarten, privat-docent à l'Université de Berne, qui s'en est faite la cheville ouvrière, sous le patronage d'Henri Piéron. Ces quelques repères chronologiques et géographiques permettent de mettre en évidence ce que la participation des acteurs confirme. A partir des années 1930, Genève perd son rôle central de liant international. De plus, ce sont des entités sous-disciplinaires avec leurs spécialistes et leurs réseaux propres qui sont désormais mobilisées.

Dans un premier temps, le rôle de l'IJRR est sans doute déterminant dans la mise en synergie des initiatives isolées en Suisse, sans pour autant qu'il coordonne les recherches dans une logique nationale. C'est en effet le plus souvent à partir d'une volonté de rayonnement international que les liens se tissent entre universitaires-chercheurs de Suisse. Et ce n'est peut-être pas le moindre des paradoxes de l'IJRR que d'avoir voulu œuvrer avant tout sur le plan international. C'est ainsi que le Bureau international d'éducation (BIE) dont les projets circulent depuis

plusieurs décennies en Europe²⁸ trouve une concrétisation à Genève en 1925. Attaché aux idéaux de coopération intellectuelle internationale – proche en cela de la Société des Nations et de l'Institut international de coopération intellectuelle de Paris – le BIE, présidé par Bovet, a pour tâche la promotion de la documentation et de la recherche éducationnelles. Cet instrument international est en lien étroit avec l'IJRR. Pourtant, c'est bien plus l'internationalisme des questions éducatives dont se fait l'écho le BIE – notamment autour de la question de l'entente internationale par l'enseignement de l'histoire – que de l'internationalité des recherches. En proie à des difficultés financières insurmontables, le BIE change de raison sociale en 1929 et devient un organisme intergouvernemental distinct (Suchodolski *et al.*, 1979). Et comme pour bien illustrer cette particularité helvétique qu'en matière d'éducation il n'y a qu'un pas du niveau local et niveau international – l'espace national faisant figure d'absent – les premiers Etats qui se rallient à ce nouveau BIE sont l'Equateur, la Pologne et le canton de Genève.

Cette lecture d'une biographie collective et des réseaux qui en découlent, à travers la formation, la carrière, les adhésions institutionnelles, les déplacements des individus, a été nourrie par une question centrale. Celle-ci a été posée il y a bientôt 100 ans par Claparède à propos des sciences pédagogiques et peut être reformulée à partir de l'historiographie récente du monde universitaire entre les 19^e et 20^e siècles: «quelles sont les marges de jeu du système ou, au contraire, s'il oblige, pour innover, à recourir à des solutions externes» (Charle, 1994a, p. 13). Si les marges de jeu des acteurs des sciences de l'éducation paraissent grandes sur le plan professionnel, vu la diversité des carrières possibles qui permettent d'accéder au professorat, elles sont toutefois limitées par des attentes ou des affinités socioculturelles non négligeables érigées en critères de sélection par les autorités politiques et universitaires. Mais surtout, l'innovation – le renouvellement des savoirs et des spécialités disciplinaires – a dû se nourrir pour beaucoup de réseaux de relations au niveau international plus qu'au niveau national.

Ce chapitre en trois parties a cherché à mettre en évidence précisément les possibilités de développement d'une identité disciplinaire nou-

28 Notamment par l'entremise Zollinger au Congrès international d'hygiène morale en 1904 puis au Congrès international d'éducation morale de 1912, par la voix de Claparède.

velle dès la fin du 19^e siècle avec, le plus souvent, l'appui des pouvoirs publics cantonaux. Ainsi, à un niveau local, les acteurs ont souvent pu compter sur leurs relations dépendantes de leur formation, de leur expérience professionnelle, voire de leur identité socioculturelle. Un tel recrutement à dimension autochtone culturellement parlant, mais pas forcément «autonome» au niveau disciplinaire, tend toutefois à s'estomper dès les années 1920-1930. On a vu en revanche que cette caractéristique de départ n'a pas partout été dépassée et que, suivant les universités, l'autonomie du champ n'a pas été atteinte, parfois même pas recherchée. Il faut dire qu'au niveau national, aucune initiative d'envergure n'a permis d'affilier les acteurs du champ à un organisme centralisateur. Des revues paraissent qui semblent à partir de leur titre avoir des dimensions nationales, telles que *l'Annuaire de l'instruction publique suisse* ou la *Schweizerische Pädagogische Zeitschrift*. Mais dès lors que l'on se plonge dans les responsabilités éditoriales des acteurs du champ, force est de constater que le clivage culturel et linguistique n'est que très difficilement comblé.

Paradoxalement, les frontières cantonales et régionales qui semblent difficiles à dépasser pour établir des échanges soutenus au niveau national, s'assouplissent lorsque les relations prennent un contour international. Surmontant les contingences locales, les plus novateurs des acteurs se passent en réalité d'un cadre national d'activité et de communication pour aller chercher à l'étranger les ressources, les savoirs, les institutions leur permettant de participer au développement intellectuel et scientifique du champ. L'internationalité du champ, ou son internationalisation, se réalise en marge d'une reconnaissance nationale, mais n'empêche pas les possibilités de réseaux à échelle locale, autour de pratiques et ancrages sociopolitiques cantonaux. L'absence d'organe centralisateur en sciences de l'éducation en Suisse, au moment où les sociétés nationales se fondent parallèlement à la mise sur pied d'une politique fédérale de soutien à la recherche, ne préterite pas, jusqu'en 1950 du moins, l'essor disciplinaire des sciences de l'éducation, mais en constitue une caractéristique propre.

Chapitre 14

Socialisations en sciences de l'éducation: entre logiques disciplinaire et professionnelle

Martina Späni

Le devenir d'une discipline (ou d'un champ disciplinaire¹) dépend largement de la formation dispensée dans les hautes écoles, qui ont aussi en charge la préparation de la relève scientifique. Cette préparation se définit à travers les contenus des cours et des cursus, les critères de certification, ainsi que les procédures de sélection du corps enseignant académique. La formation académique garantit ainsi la reproduction d'une discipline par la socialisation des étudiants que ses représentants introduisent aux différents domaines qui la constituent, par l'exercice des démarches qui la caractérisent et par la production de modes d'appréhender le réel qui lui sont propres. Cette fonction formative nécessite un processus continu de transposition du savoir et de la recherche afin de rendre ceux-ci accessibles, dans un contexte où se multiplient par ailleurs les orientations d'études et les certificats. Des besoins de formation «s'infiltrent» ainsi dans la science, générant des préférences thématiques, des découpages en domaines et sous-domaines, des hiérarchisations de savoirs, suivant une logique dictée par la nécessité de rendre raison des choix effectués. Ce processus influe sur l'organisation épistémologique de la discipline tout entière qui ne suit donc pas seulement une logique intrinsèque à la production de connaissances.

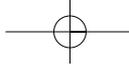
1 Nous utilisons le premier terme plutôt comme générique, le deuxième pour insister plus particulièrement sur certaines dimensions comme la pluridisciplinarité ou l'imbrication dans d'autres champs disciplinaires et sociaux (voir introduction).

La formation académique n'a pas pour seule finalité d'assurer la socialisation scientifique, notamment dans des champs disciplinaires issus d'un processus à dominante secondaire (voir l'introduction générale de l'ouvrage). Elle assume divers autres mandats, dont le plus évident est la préparation à certaines professions et aux certifications s'y rapportant. Mais ces formations professionnelles ne seraient pas ce qu'elles sont – à savoir scientifiques – si elles ne s'inscrivaient pas dans un contexte articulant étroitement recherche et enseignement. Le dispositif de formation d'un champ disciplinaire est ainsi soumis à une forte tension entre socialisation scientifique comme processus de reproduction d'une discipline et préparation à une profession. Il peut, selon le moment historique ou le contexte culturel, être orienté vers l'un des pôles ou les articuler sous des formes variées.

Ce chapitre a pour objet la formation académique en sciences de l'éducation. Il aborde cette problématique sous l'angle, d'une part, de la socialisation dans le champ disciplinaire, incluant la préparation de la relève scientifique comme celle aux différentes professions éducatives, et, d'autre part, du processus de différenciation de la discipline dans le miroir des filières d'études et des diplômes proposés. Ces deux thèmes s'inscrivent dans la thèse qui guide la présente recherche postulant que l'évolution d'un champ disciplinaire dépend de celle des champs professionnels de référence et des champs disciplinaires voisins inscrits dans différentes cultures scientifiques, et qu'elle se profile ainsi dans des configurations régionalement, voire localement, différentes (cf. introduction et chapitre 8).

Ce chapitre se focalise sur quatre dimensions. Il propose en premier lieu un aperçu des cursus et diplômes créés entre 1870 et 1950 dans les sites de Zurich, Berne et Bâle, Genève², Lausanne et Fribourg. Les règlements et plans d'études permettent de retracer la genèse des fonctions formatives du champ disciplinaire. Se pose notamment la question de savoir à partir de quand la formation est orientée vers une profession, et à partir de quand elle est orientée vers la discipline elle-même pour garantir les conditions de sa reproduction. Nous interrogerons dans un deuxième temps la structure de la discipline en repérant ses orientations

2 Quand nous évoquons le site de Genève, nous incluons, comme dans l'ensemble de cet ouvrage, l'Institut Jean-Jacques Rousseau/Institut des sciences de l'éducation (IJJR/ISE), ce qui n'est pas le cas quand nous nous référons à l'Université de Genève uniquement.



et champs thématiques dans les cursus, en suivant la thèse postulée ci-dessus selon laquelle l'organisation épistémologique (la «systématique») de la discipline se reflète dans ses plans d'études et ses directives d'examens. Dans un troisième volet, une analyse des programmes des cours sera entreprise pour cerner leurs évolutions tant quantitatives que thématiques. En effet, les cours sont un indicateur de l'intensité de la présence en un lieu de la discipline, de ses orientations et de ses thèmes; ils apportent en quelque sorte un nouvel éclairage sur les réglementations concernant les cursus, en intégrant la tension entre la fonction reproductive et la fonction professionnalisante du champ disciplinaire. Changeant de point de vue et d'approche, le quatrième volet s'attache à cerner comment se concrétise l'organisation du champ sous la pression de cette double exigence de socialisation scientifique et professionnelle en focalisant l'attention sur l'enseignement académique de deux personnalités du champ disciplinaire, choisis parce qu'ils illustrent de manière significative un moment et une configuration du champ.

CURSUS ET CERTIFICATIONS

L'émergence et le développement de l'université moderne, qui se fonde sur la liberté de la recherche et de l'enseignement, s'accompagnent d'une formalisation des normes d'études et d'examens, conditionnant l'accès à certaines professions et carrières scientifiques. C'est dans ce contexte que s'institutionnalisent et se déploient les sciences de l'éducation. Nous nous proposons d'observer ici l'évolution des cursus et diplômes orientés vers une profession, puis de ceux orientés vers le champ disciplinaire lui-même.

CURSUS ORIENTÉS VERS UNE PROFESSION

Les premiers cursus et diplômes relevant des sciences de l'éducation (sous l'intitulé pédagogie, science de l'éducation ou autre) ont pour but de préparer à des professions éducatives; c'est dans un second temps qu'ils contribueront aussi à la socialisation scientifique dans le champ disciplinaire, ce qui concorde avec la thèse principale à l'origine de cette recherche collective et se voit confirmé par les études monographiques.

Le graphique 14.1 constitue une synthèse des cursus et certifications pour les enseignants et d'autres groupes de professionnels, mentionnés

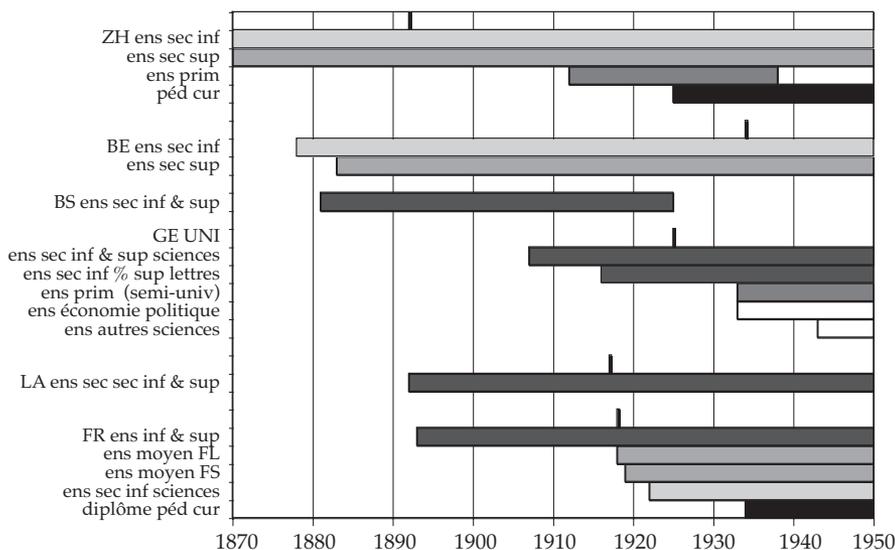


dans les monographies (chapitres 1 à 7) et les chronologies (voir annexes). L'introduction de cursus visant une socialisation scientifique (dans le champ disciplinaire) et offrant la possibilité d'obtenir le titre académique «doctorat» dans cette discipline sont marquées d'un «I» (voir aussi graphique 14.2).

Le graphique 14.1 montre qu'en Suisse alémanique les cursus de formation à l'enseignement sont institutionnalisés très précocement. Ceci n'aboutit pas forcément à une valorisation parallèle de la discipline par l'instauration du doctorat. Ce n'est le cas qu'à Zurich. En d'autres mots, la formation des enseignants ne suffit pas à elle seule à faire de la pédagogie une discipline académique à part entière. Ce processus est dépendant d'autres facteurs, notamment politiques, scientifiques, socioéconomiques, dont il a été question à diverses reprises (cf. en particulier les chapitres 8 et 9).

Le graphique 14.1 ne rend pas compte des cursus et diplômes d'un établissement innovateur et non-conventionnel, l'Institut Jean-Jacques Rousseau/Institut des sciences de l'éducation (IJJR/ISE), qui ne sont précisément pas orientés vers les professions classiques d'enseignement. Peu d'années déjà après sa création, on peut y obtenir des diplômes spéciaux pour divers champs d'activités pédagogiques, puis de nouveaux diplômes sont encore créés au cours des années suivantes. Citons notamment, dès 1916: *Education des Petits*, *Direction d'école*, *Pédologie* et *Protection de l'enfant*. A ces diplômes s'ajoutent *l'Education des anormaux* en 1919, *l'Orientation professionnelle* en 1922 et *l'Education internationale* en 1928. Ils préparent à des champs d'activité pédagogique tous étroitement liés à l'école sans se confiner dans les professions enseignantes.

Figure 14.1: Cursus et diplômes académiques orientés vers une profession, 1870 – 1950³



- Enseignement secondaire inférieur
- Enseignement secondaire supérieur
- Enseignement primaire
- Pédagogie curative
- Enseignement secondaire inférieur & supérieur
- Enseignement économie politique et autres sciences

Abbreviations: ens = certificat pour l'enseignement; prim = primaire; inf = inférieur; sup = supérieur; péd cur = pédagogie curative; | = doctorat.

3 Dans les présents tableaux nous n'avons pas introduit les cursus pour enseignants de commerce et les diplômes professionnalisants de l'IJRR/ISE; pour ces derniers, voir le texte.

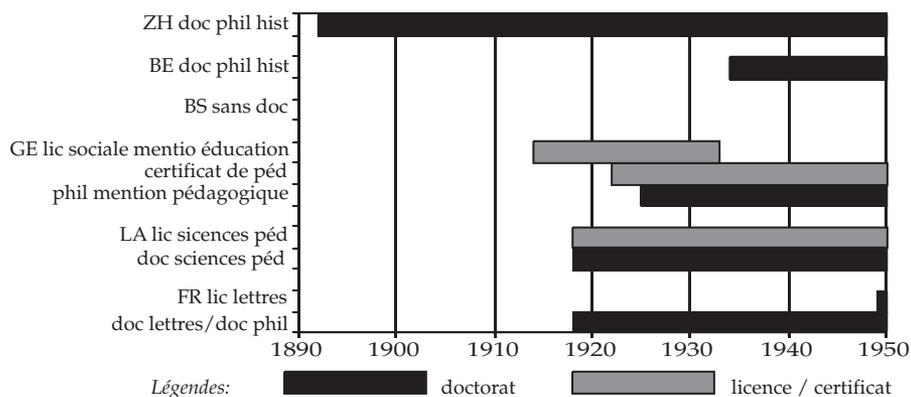
SOCIALISATION EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Bien que l'ensemble des six universités s'inscrive dès la fin du 19^e dans le même esprit libéral (en particulier liberté de l'enseignement et de la science), on constate des différences notables s'agissant des diplômes académiques relevant du champ disciplinaire. D'un point de vue chronologique, Zurich est la première à introduire la pédagogie comme branche de doctorat en 1892; Lausanne suit dès 1917 avec une licence et un doctorat en sciences pédagogiques; en 1918, Fribourg reconnaît la pédagogie comme branche de doctorat. Quant à elle, Genève établit divers cursus académiques ou diplômes en plusieurs étapes et dans différentes facultés (imposant le pluriel sciences de l'éducation): en 1916 un cursus d'Éducation (mention C) dans le cadre de la licence ès sciences sociales (jusqu'en 1933) à la Faculté des sciences économiques et sociales; en 1922 le certificat de pédagogie et en 1925 le doctorat en philosophie mention pédagogie à la Faculté des lettres. Dans les années 30, Berne admet la pédagogie comme branche de doctorat. Seule Bâle n'accorde aucune autre reconnaissance académique à la pédagogie.

Partout, le champ disciplinaire accède ainsi à une certaine reconnaissance entre 1917 et 1934; et ce sont visiblement des déterminations locales qui définissent la date précise de cette reconnaissance et ses formes. Le nombre d'enseignements déjà institutionnalisés et de postes académiques relevant du champ constituent des facteurs décisifs du processus. Les sources étudiées, bien que lacunaires sur ces questions, montrent que c'est en principe à l'initiative des représentants de la discipline et des étudiants que le champ disciplinaire devient une branche reconnue dans une licence ou doctorat.

Figure 14.2: Diplômes académiques possibles orientés vers la discipline, 1890-1950

Abbréviations: phil: philosophique; hist: historique; péd cur: pédagogie curative; did sec: didactique de l'enseignement secondaire; did prim: didactique de l'enseignement primaire.



S'agissant de la nature des diplômes, deux logiques peuvent être repérées. (1) Dans les universités de Lausanne et Genève, licence et doctorat sont déjà établis au 19^e siècle en tant que diplômes académiques. (2) Pour les Facultés des lettres des quatre autres universités, le doctorat est conçu jusque vers 1950 comme premier diplôme académique. La pédagogie comme discipline suit donc les catégories de diplômes localement en vigueur et établit une structure des diplômes très contrastée (voir graphique 14.3).

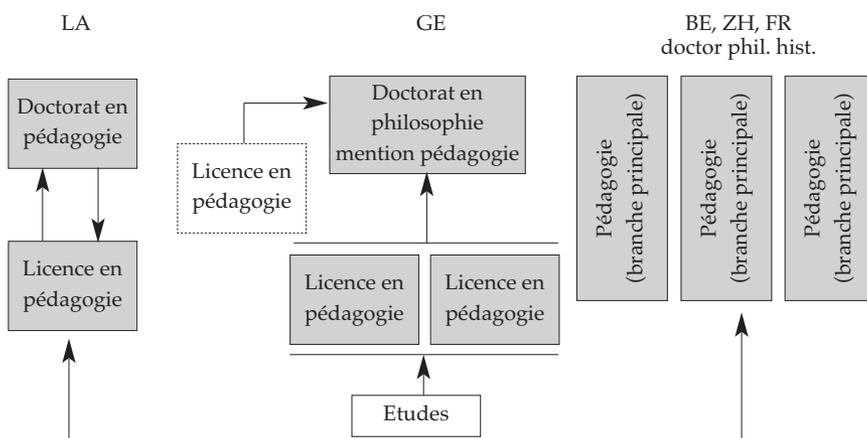
(1) L'Université de Lausanne établit ainsi vers 1917 à l'Ecole des sciences sociales une licence et un doctorat mention sciences pédagogiques (cf. graphique 3). Jusqu'en 1947, il est même possible de faire d'abord un doctorat pour ensuite obtenir la licence.⁴ La différence entre licence et doctorat tient notamment en ce que le doctorat correspond à une spécialisation scientifique plus poussée que la licence.

4 Voir par exemple Université de Lausanne, 1933, VII: passage de la licence au doctorat et du doctorat à la licence, p. 8.

L'Université de Genève, elle, introduit en 1922 le certificat de pédagogie de la Faculté des lettres fortement orienté vers les sciences de l'éducation et, suivant le modèle «genevois», vers la psychologie. Avec le diplôme de pédagogie de l'IJRR/ISE, ce certificat permet l'accès au doctorat en philosophie mention pédagogie également introduit en 1925 à la Faculté des lettres. L'obtention de ces deux titres ne constitue cependant pas la seule possibilité d'accès à un doctorat mention pédagogie: toute autre licence ou doctorat y donne aussi droit.

(2) A Berne, Fribourg et Zurich, le doctorat est le premier titre académique régulier qui peut être obtenu à la Faculté des lettres, seule Faculté entrant en considération pour l'histoire du champ disciplinaire. Par ailleurs, on peut obtenir des attestations ou passer des examens dans certaines branches, ce qui n'est pas sans importance étant donné la forte mobilité des étudiants jusqu'au début de la Seconde Guerre mondiale. Fribourg est la première de ces trois universités à introduire la licence à la Faculté des lettres; dès 1949, il est possible d'obtenir le titre d'une licence ès lettres, la pédagogie et la pédagogie curative pouvant être choisies comme branches principales pour l'examen et pour le travail de diplôme. L'examen de doctorat par contre ne comprend qu'une seule branche.

Figure 14.3: Modèles locaux de coordination des diplômes académiques vers 1930⁵



5 Ce graphique ne spécifie pas ni les conditions d'études, ni leur durée jusqu'aux diplômes mentionnés.

LOGIQUES DE CERTIFICATION ACADÉMIQUE
DANS LE CHAMP DISCIPLINAIRE

Corollairement aux différentes formes de diplômes ou d'obtention de titres académiques décrites ci-dessus, une différence réside dans la spécificité du titre. Alors que le *doctor philosophiae* obtenu en Suisse alémanique suggère l'idéal néo-humaniste d'une formation universelle, les diplômes et titres délivrés à Genève et Lausanne évoquent une orientation spécifique dans la discipline (mention pédagogie; mention sciences pédagogiques). La signification du titre, nous l'avons vu, n'est pas non plus la même, ce que symbolise le graphique 14.3: il constitue la fin des études pluridisciplinaires avec un accent mis sur une branche dans les universités de Berne, Zurich et Fribourg; il fait suite à un premier titre déjà obtenu dans le champ à Lausanne et Genève. Regardons plus en détail ces dispositifs de formation du point de vue de leur fonction de socialisation dans le champ disciplinaire.

Le *doctor philosophiae* des universités de Berne, Fribourg et Zurich prévoit dès la fin du 19^e siècle un examen dans trois branches d'études, parmi lesquelles on distingue entre branche principale et branches secondaires. Qui choisit la pédagogie en branche principale doit écrire sa thèse en pédagogie et se qualifier en outre dans deux branches dont le choix est largement ouvert.⁶ Alors que la psychologie est déjà mentionnée à la fin du 19^e siècle comme importante science auxiliaire, la philosophie n'obtient qu'après 1900 sa mention explicite dans les ordonnances d'examens de pédagogie: à Zurich, l'éthique et la logique apparaissent vers 1908 et le directeur zurichois de l'Instruction publique décide en 1913 que les examens ne concerneraient désormais plus seulement «l'histoire de la pédagogie» mais «l'histoire de la pédagogie et de la philosophie»⁷. Ce lien à l'histoire de la philosophie, lourd de conséquences pour la discipline, doit être compris dans un contexte de luttes pour les chaires et les orientations idéologiques, notamment autour du paradigme *geisteswissenschaftlich* (voir chapitres

6 A Zurich, on peut choisir comme branches secondaires, outre la pédagogie, la didactique de l'enseignement scolaire obligatoire (depuis 1925), la didactique de l'enseignement intermédiaire (depuis 1933) et la pédagogie curative (depuis 1936).

7 *Décision Erziehungsrat Zurich du 26 novembre 1913, § 7.*

1, 2 et 8).⁸ Pour ce qui est de Berne, on ne trouve pas de trace d'un lien explicite de la pédagogie avec la philosophie dans le premier règlement sur les doctorats de 1934, car il n'y est fait mention que de «pédagogie». Certes, le règlement d'examens de 1927 pour les futurs professeurs de gymnase exige, pour la «pédagogie théorique» comme branche d'examen, les qualifications suivantes:

connaissances des problèmes principaux de l'éducation et de l'enseignement sous considération de leurs liens philosophiques et des conditions psychologiques de leur solution [...], connaissance approfondie d'au moins une œuvre classique de la pédagogie et capacité à juger de son contenu en rapport avec la philosophie et les sciences humaines [et enfin] connaissance des problèmes fondamentaux de la philosophie.⁹

Seule l'Université catholique de Fribourg ne relie pas les diplômes relevant de la pédagogie à la philosophie (ni d'ailleurs à la théologie), privilégiant la psychologie. Il faudrait vérifier plus précisément si cet état de fait est lié au statut hétéronome de la philosophie dans la théologie catholique, l'empêchant de faire figure d'instance idéale de référence.

Abordons maintenant le dispositif de formation à Lausanne et Genève qui prévoit un premier titre au niveau certificat et licence. Comment est conçue la formation à ce niveau? Et comment le doctorat, conçu comme titre introduisant à la profession de chercheur, se greffe-t-il sur cette formation? Comment se présente plus particulièrement le rapport entre spécialisation et pluridisciplinarité?

La licence mention sciences pédagogiques introduite à Lausanne en 1917 comprend les «matières obligatoires» suivantes: 1. philosophie générale 2. langue et littérature française 3. psychologie 4. histoire des doctrines pédagogiques 5. didactique générale 6. organisation et législa-

8 La «déclaration» des «professeurs de philosophie des hautes écoles d'Allemagne, d'Autriche et de Suisse [...] contre la nomination de représentants de la psychologie expérimentale à des chaires de philosophie» du 12 février 1913 s'adresse aux «administrations de l'Instruction publique». Elle est signée entre autres par les nouveaux professeurs de la Haute école de Zurich Lipps, Freytag, Seidel et Medicus.

9 Höheres Lehramt (Universität Bern). (1927). *Reglement für die Patentprüfungen von Kandidaten des höheren Lehramtes. S. Pädagogik, theoretische Prüfung*, pp. 29-30.

tion scolaires 7. pédologie.¹⁰ Cette formation en sciences de l'éducation se voit ainsi fragmentée en domaines incluant deux ou trois champs d'examens qui ne sont pas de prime abord liés à ces sciences: la philosophie générale, la langue et la littérature française et la psychologie, mentionnées en première place dans le règlement. Ces dernières forment une sorte de socle scientifique et culturel sur lequel peut s'appuyer la spécialisation. Le doctorat en sciences pédagogiques par contre se caractérise par des thèmes d'examens presque exclusivement issus des sciences de l'éducation et constitue ainsi une véritable spécialisation.

A Genève, s'il est certes possible d'obtenir un doctorat en philosophie mention pédagogie, par le biais d'autres licences et doctorats (voir graphique 3), la règle est l'obtention d'un certificat et diplôme en sciences de l'éducation; c'est d'ailleurs pour les titulaires de ces diplômes que le doctorat a été instauré. Ceci signifie que les étudiants ont une solide formation à la fois dans les domaines «noyaux» des sciences de l'éducation, mais également dans des domaines connexes, notamment la psychologie, dans des domaines pratiques (voir les filières professionnalisantes mentionnées plus haut) et, ce qui est obligatoire pour le diplôme, en méthodologie et pratique de la recherche. Le doctorat en philosophie mention pédagogie se greffe sur cette formation. Il implique un examen en philosophie dans un examen oral sur «l'histoire de la philosophie». Les six autres épreuves, orales ou écrites, sont aussi partiellement de nature philosophique, dans une proportion que l'on peut sommairement estimer à un tiers voire une moitié. La thèse elle-même doit bien sûr être consacrée à un sujet concernant les sciences de l'éducation et appartenant au programme du certificat de pédagogie.¹¹

10 Ecole des Sciences sociales et politiques (Université de Lausanne). (1933). *Abrégé des Règlements des 3 Août 1917 (sciences pédagogiques), 1^{er} Mai 1922 (Etudes consulaires), 25 Juin 1923 (Sciences sociales et politiques)*. V. Programmes d'examens, C. Sciences pédagogiques, pp. 4-5. Lausanne: Held.

11 En font partie dès 1947: Histoire de la pédagogie, Pédagogie comparée, Education de la petite enfance, Organisation et didactique de l'enseignement primaire, Organisation et didactique de l'enseignement secondaire, Education des enfants arriérés et difficiles, Education morale, Hygiène mentale et hygiène scolaire, Pédagogie sociale et protection de l'enfance, Technique psychologique, Orientation professionnelle, Pédagogie expérimentale (cf. Programme général de l'Institut des sciences de l'éducation de 1948, AIJR).

On constate donc deux voies de socialisation, dépendantes des cultures académiques et de la configuration spécifique des sites. D'une part des universités où le doctorat constitue le titre essentiel de fin d'études normales, quant à elles composées de trois branches, la pédagogie pouvant être branche principale; nous avons vu (chapitre 8) que dans ces universités existait ensuite le grade de l'habilitation. Dans ce groupe, il y a d'un côté Zurich et Berne où l'obtention de la thèse implique une part croissante de philosophie, conformément aux tendances d'une emprise progressive du paradigme dit *geisteswissenschaftlich*; de l'autre côté Fribourg, appartenant à la configuration «pédagogique» où l'on a à plusieurs reprises observé une part grandissante de psychologie et une tendance vers la configuration psycho-pédagogique. D'autre part les universités où le doctorat suit une licence ou un diplôme et qui ne connaissent pas l'habilitation. Le doctorat a ici pour fonction de préparer à des professions académiques; il comprend deux composantes: en premier lieu, un approfondissement de la spécialisation en sciences de l'éducation ou pédagogiques par la recherche théorique ou empirique; en deuxième lieu, un élargissement de la culture scientifique dans et autour du domaine de spécialisation (philosophie et psychologie notamment).

LA STRUCTURE DE LA DISCIPLINE DANS LES RÈGLEMENTS D'ÉTUDES ET LES EXAMENS

A quelle discipline les étudiants sont-ils confrontés – qu'ils soient étudiants réguliers ou candidats au brevet d'enseignement – lorsqu'ils suivent des cursus académiques relevant des sciences de l'éducation entre 1890 et 1950? Comment les objets de ce champ disciplinaire sont-ils distingués dans les règlements d'études et directives d'examens et comment peut-on en décrire l'évolution historique et les particularités régionales?

Ici se pose la question de la signification d'une appellation pour l'histoire du champ disciplinaire étudié. L'intitulé «pédagogie générale» désigne-t-il par exemple un thème particulier, une orientation de la discipline ou même une sous-discipline? Bien entendu, une appellation ne suffit pas à établir une orientation de la discipline, et encore moins à édifier une sous-discipline ou une discipline, une multitude d'autres facteurs déjà évoqués entrant en considération. Riche d'enseignements pour l'histoire d'une discipline, l'analyse de l'évolution de la terminolo-

gie employée dans les règlements d'études et d'examens est toutefois éminemment sujette à interprétation.

Aussi est-ce avec prudence que nous nous proposons ici d'inventorier les objets d'étude mentionnés dans les règlements d'études et les directives d'examens comme *thèmes* ou *matières* du champ disciplinaire à partir desquels peuvent effectivement se constituer des orientations de la discipline ou des sous-disciplines. Signalons d'emblée que ces appellations se réfèrent en principe à des désignations conventionnelles: l'analyse des thèmes ou matières dans les règlements organisant les cursus en sciences de l'éducation entre 1890 et 1950 restitue une image étonnamment homogène, avec les inévitables exceptions. Les matières dominantes de la pédagogie et des sciences pédagogiques ou sciences de l'éducation entre 1890 et 1950 sont, dans les six universités:

- Pédagogie générale¹²
- Histoire de la pédagogie/ des doctrines pédagogiques
- [Didactique générale et spéciale]¹³
- [Organisation scolaire/ Schulkunde (hormis FR)]

Il s'agit ci-dessus pour ainsi dire des matières centrales de la discipline, qui sont enseignées et examinées tôt ou tard dans chaque université. La didactique et l'organisation scolaire s'ajustent sur les filières de formation et se réfèrent d'abord au niveau scolaire, au type d'école et aux branches scolaires.¹⁴

12 A Lausanne, en 1917, la *pédagogie générale* est remplacée par la *pédologie* dans les règlements d'études et d'examens.

13 Les domaines d'enseignement entre crochets sont répertoriés sous la catégorie «Questions particulières» dans la catégorisation des cours (voir «Thèmes des cours»).

14 Pour rester le plus proche possible des documents, les intitulés de cours du présent chapitre figurent d'abord dans leur langue originale, puis dans leur traduction française. Dans le domaine de la didactique et de la méthodologie: *Didactique générale* (FR, LA, ZH), *Didactique spéciale* (FR, LA), *Didaktik der Sekundarschule* [Didactique de l'école secondaire inférieure] (BE), *Didaktik des Mittelschulwesens* [Didactique de l'école secondaire] (ZH), *Didaktik des Volksschulunterrichts* [Didactique de l'enseignement primaire] (ZH), *Didaktik/Didactique* (GE, BE), *Methodik methodologie* [Méthodologie de l'enseignement] (ZH, FR), *Methodik des Sekundarunterrichts* [Méthodologie de l'enseignement secondaire] (BE), *Spezielle Methodik* [Méthodologie spéciale] (BE, ZH). Dans le

Les thèmes ou domaines suivants sont encore intégrés dans les divers cursus orientés vers une profession ou vers la discipline¹⁵:

à Fribourg, Genève, Lausanne et Zurich	Psychologie pédagogique/ Psychologie appliquée à la pédagogie (avant 1900)
à Fribourg, Genève et Zurich	Pédagogie curative/ Education des enfants arriéré et difficiles
seulement à Lausanne	Pédologie (1917-1947)
seulement à Genève	– Pédagogie expérimentale – Pédagogie sociale et protection de l'enfance – Pédagogie comparée – Education de la petite enfance [– Orientation professionnelle]

Ce tableau confirme l'orientation de Fribourg, Zurich et Genève dans le domaine de la pédagogie curative (voir chapitre 10) et les terrains d'application de la psychologie (voir chapitre 11). La présence de la pédologie à Lausanne sur trois décennies est en réalité ténue et liée à une seule personne. On peut observer à Genève une différenciation interne précoce de la discipline, générant de nouvelles spécialisations, d'abord visibles à l'IJJR; quant aux diplômes orientés vers une profession, nous en avons déjà fait mention.

D'une part, le champ disciplinaire comprend un noyau avec des composantes orientées vers la théorie et d'autres vers la profession enseignante; il se caractérise d'autre part par des ouvertures vers la recherche empirique, vers des disciplines proches et vers d'autres champs professionnels liés à l'éducation.

domaine de l'organisation scolaire: *Organisation de l'école* (GE), *Organisation scolaire* (LA), *Schulkunde* [Théorie de l'école] (ZH), *Sekundarschulkunde* [Théorie de l'école secondaire] (BE, ZH). En outre à Genève, *Organisation et didactique de l'enseignement froebélien*.

15 Cette énumération ne se réfère qu'aux règlements et programmes; nous sommes conscients que des cours ont pu être dispensés en un lieu ou l'autre sans bénéficier d'une insertion dans un document officiel.

ÉVOLUTION DES ENSEIGNEMENTS ENTRE 1890 ET 1950

Intéressons-nous maintenant aux contenus de l'enseignement, à savoir à quels aspects du système d'éducation et de formation se rapportent les cours des sept institutions retenues¹⁶ entre 1890 et 1950 et quelles combinaisons thématiques locales peuvent être observées.¹⁷ L'institutionnalisation de nouveaux cours relevant du champ disciplinaire résulte *grosso modo* soit de l'établissement de filières d'études menant au brevet d'enseignement, soit de l'initiative (personnelle ou collective) d'universitaires spécialisés dans le domaine. Dans le premier cas, les cours sont réguliers et récurrents; dans le second cas, ils dépendent couramment de l'activité de son concepteur et peuvent disparaître en même temps que lui.¹⁸

SÉLECTION ET CATÉGORISATION DES COURS

La sélection et l'interprétation des données posent une série de problèmes dont nous évoquerons les deux principaux: (1) la sélection: quels cours ont une signification pour la construction du champ des

-
- 16 Pour permettre une comparaison entre universités, nous étudions Genève à la fois sous l'angle de son université et sous celui de son Institut des sciences de l'éducation.
- 17 Pour des raisons de place et de comparabilité entre les institutions, nous ne pouvons ici proposer une analyse détaillée des cours avant 1890; en effet, l'Université de Fribourg est créée en 1889 et l'ancienne Académie vaudoise achève sa réforme vers une université moderne en 1890.
- 18 Les universités suisses alémaniques ont introduit des formations académiques pour enseignants dans les années 1870 déjà; on y dispense jusqu'en 1890 des cours qui peuvent être attribués au «noyau de la discipline» évoqué plus haut, tels que la pédagogie générale qui subsistera après 1880 et l'histoire de la pédagogie, qui présente aussi divers thèmes particuliers. On voit par ailleurs des cours de didactique disciplinaire et didactique des ordres ou niveaux scolaires (par exemple didactique de l'enseignement secondaire) occuper une place semblable, tandis que le thème de l'école n'apparaît régulièrement dans l'enseignement que dans les années 1880. Les cours de pédagogie pratique ou de méthodologie pratique sont tout aussi réguliers avant 1890 à l'Université de Genève, où ils sont donnés par des professeurs de philosophie ou des privat-docents comme offre libre, d'ailleurs très prisée, que peuvent choisir tous les étudiants.

sciences de l'éducation? A quoi les reconnaître quand il n'y a pas de plans d'études ou d'instituts centrés sur la discipline, et quand les professeurs représentent plusieurs branches? (2) le contenu des intitulés: comment gérer les différences de niveau d'information dans les programmes de cours? Comment traiter des intitulés aussi différents que «L'enseignement des langues: questions de pédagogie expérimentale» et «Séminaire de pédagogie»?

Nous avons résolu le problème de la sélection comme suit: ont été pris en compte (a) tous les cours de nos principaux acteurs (cf. chapitre 13 et l'annexe biographique), qu'il s'agisse de cours de pédagogie, de psychologie, mais aussi, par exemple, de philologie ou de mathématiques. Ce principe de sélection permet de tenir compte du fait que les acteurs assument souvent des rôles en dehors du champ disciplinaire. Par ailleurs, nous avons pris en considération (b) les cours de didactiques des formateurs assumant des charges dans la formation académique des enseignants. Enfin, nous avons intégré dans notre sélection (c) tous les cours dont l'intitulé comprend un mot-clé lié au champ disciplinaire tels que *enfant, enseignement, école, éducation*, etc.

Le corpus ainsi composé a ensuite été divisé en trois catégories thématiques selon que:

- (1) Les cours forment le noyau des problématiques des sciences de l'éducation ou de la pédagogie (thèmes d'organisation scolaire ou de didactique; thèmes d'éducation morale, physique, familiale, nationale, etc.; introduction à des dérivés sous-disciplinaires des sciences de l'éducation tels que pédagogie générale, expérimentale, systématique, pratique, théorique, etc.);
- (2) Les cours éclairent le contexte pédagogique et les conditions d'apprentissage, ou réfèrent à des objets de nature pédagogique dans le cadre d'autres disciplines (par exemple les dents de l'enfant);
- (3) Les cours ne peuvent être intégrés à notre champ disciplinaire mais font partie d'un enseignement dispensé par nos acteurs ou sont des cours spéciaux, destinés aux enseignants, mais sans visée didactique.

Les cours des semestres académiques d'hiver et d'été ont été saisis ensemble et comptabilisés par année, même si l'année académique diffère de l'année calendaire. Nous avons choisi comme unité le nombre de cours par semestre (c/s), en espérant ainsi obtenir une mesure statis-

tique claire, adaptée à l'objet et permettant une comparaison inter- et intra-institutionnelle.¹⁹

EVOLUTION QUANTITATIVE DES COURS DÈS 1890

Dans le but de donner une idée de l'ampleur des cours dispensés dans les sept institutions, nous commençons par une représentation quantitative. Comme le montre le tableau 14.1, pas moins de 11 625 cours sont dispensés entre 1890 et 1950. Ce corpus comprend, comme nous l'avons mentionné plus haut, des cours faisant partie du champ disciplinaire des sciences de l'éducation; des cours qui apportent un éclairage sur des questions contextuelles se rapportant aux phénomènes éducatifs; et des cours ne relevant pas du champ disciplinaire mais dispensés par ses principaux représentants.

L'évaluation par site visibilise l'importance locale différente du champ scientifique. L'intense activité d'enseignement à l'Institut des sciences de l'éducation de Genève est d'autant plus manifeste que le calcul statistique inclut les 22 ans précédant la création de l'Institut – à savoir de 1890 à 1912 – pendant lesquels un enseignement est déjà dispensé dans les universités!

Tableau 14.1: Nombre de cours retenus, 1890-1950

Institution	N cours	Proportion en%	Champ disciplinaire	Proportion en%
GE-IJJR/ISE	3 187	27%	2 232	30%
ZH	2 750	24%	1 556	21%
GE-Uni	1 589	14%	880	12%
BE	1 432	12%	874	12%
FR	1 080	9%	913	12%
LA	802	7%	620	8%
BS	785	7%	367	5%
Total	11 625	100%	7 442	100%

19 1 c/s correspond ainsi à 2 cours par an; 0,5 c/s correspond à 1 cours par an; 0,1 c/s à 1 cours en l'espace de 5 ans.

Dans un second temps, nous avons trié ces 11 625 cours selon quatre critères différents; nous obtenons ainsi une autre représentation graphique (cf. graphique 14.4). Nous distinguons ici entre:

- (a) tous les cours dispensés dans les sept institutions entre 1890 et 1950, y inclus les cours pédagogiques au sens défini ci-dessus ainsi que tous les cours donnés par les acteurs et qui n'entrent pas dans le champ pédagogique²⁰;
- (b) tous les cours considérés sous (a) sans ceux de l'Institut Rousseau/ Institut des sciences de l'éducation (IJJR/ISE). Pour avoir une idée plus claire des activités d'enseignement des universités, nous avons exclu l'Institut genevois qui propose entre 1912 et 1950 presque 27% des cours pris en compte pour cette période;
- (c) tous les cours des sept institutions entre 1890 et 1950 qui entrent dans le champ disciplinaire. La composition précise de cette catégorie est détaillée ci-après;
- (d) tous les cours considérés sous (c) sans ceux de l'IJJR/ISE.

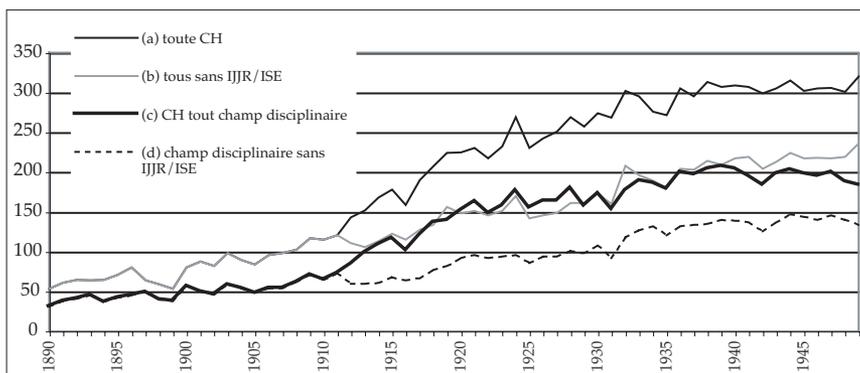
La courbe (a) montre la croissance constante mais irrégulière des cours donnés par année dans les sept institutions; elle culmine en 1939. La courbe (b), qui ne tient pas compte de l'IJJR/ISE, fait apparaître une croissance plus régulière. La comparaison de ces deux courbes avec les courbes (c) et (d) donne une idée des activités pluridisciplinaires d'enseignement des intervenants. Rappelons que les deux premières courbes comprennent aussi les cours dispensés par les acteurs qui n'entrent pas dans le champ disciplinaire, comme par exemple les cours de français donnés par le professeur ordinaire de pédagogie Duproix à Genève ou ceux de logique du professeur zurichois Avenarius.

On retrouve plus ou moins la même dynamique dans les courbes (c) et (d) qui présentent le «noyau» du champ disciplinaire: si (c) montre la croissance générale dans toutes les institutions, particulièrement dynamique après 1912, elle rend surtout visible la vitalité de l'IJJR/ISE. La croissance moyenne modérée mais constante des cours dans les six universités est exprimée par la courbe (d): on pourrait parler d'une croissance lente mais constante entre 1890 et 1943, puis d'une période de stag-

20 Par exemple, le professeur ordinaire de pédagogie qui enseigne aussi le français (Duproix) ou celui de philologie et pédagogie gymnasiale qui enseigne le grec (Haag).

nation jusqu'en 1950. Nous examinerons ci-après dans quelle mesure les valeurs moyennes sont représentatives pour chaque institution. Il faudra aussi encore s'interroger sur l'interprétation que l'on peut donner à cette croissance.

Figure 14.4: Nombre de cours par année dans toutes les institutions, 1890-1950



Nous constatons par ailleurs dans cette illustration que les courbes (a)/(b) et (c)/(d) ne se rejoignent pas, ce qu'il faut interpréter comme l'absence manifeste jusqu'en 1950 d'une consolidation au sens d'une spécialisation disciplinaire de l'enseignement. La majeure partie des intervenants continue d'enseigner plusieurs branches, à l'intérieur et à l'extérieur des sciences de l'éducation, parfois sans aucun lien entre elles!

Afin de donner une idée de la fréquence des cours dans le domaine du champ disciplinaire – donc en rapport aux courbes (c) et (d) – nous indiquons, dans le tableau 14.2, la fréquence moyenne des cours par semestre en quatre périodes distinctes:

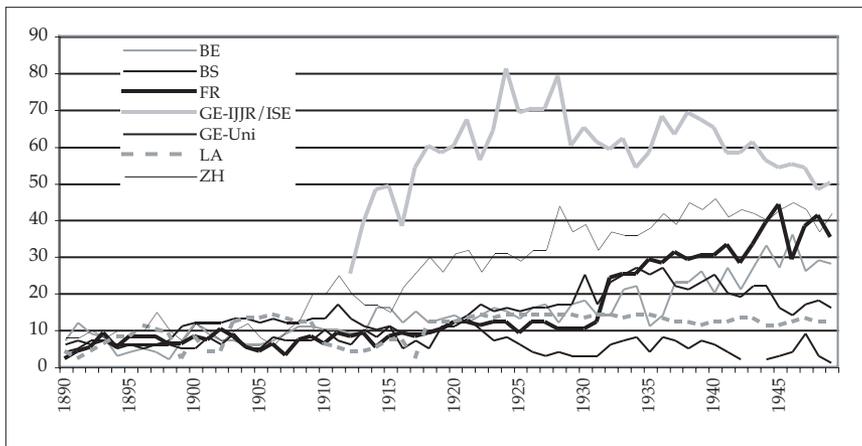
Tableau 14.2: Moyenne des cours par période avec et sans l'IJRR/ISE

Période	1890-1904	1905-1919	1920-1934	1935-1949
<i>cours/semestre</i>	3.7 (3.7)	5.4 (6.4)	8.4 (11.9)	11.4 (14.9)

Le premier chiffre correspond à la moyenne des cours des six universités sans l'IJRR/ISE; le chiffre entre parenthèses correspond à la moyenne incluant l'IJRR/ISE.

Quel est maintenant le rapport entre la valeur moyenne des cours dispensés par semestre et la dynamique évolutive locale? Si l'on décode ainsi l'évolution globale du champ disciplinaire – cf. courbes (c) et (d) – on voit apparaître des développements tout à fait différenciés. La croissance moyenne des cours telle qu'elle apparaît dans le graphique 14.5 n'est pas la même dans toutes les institutions, mais concerne essentiellement l'IJRR/ISE, l'Université de Zurich et l'Université de Fribourg.

Graphique 14.5: Evolution quantitative des cours du champ disciplinaire par institution



On décèle clairement la croissance quantitative rapide des offres de cours de l'Institut de Genève (IJRR/ISE), qui atteint son apogée entre 1924 et 1929; le nombre de cours baisse ensuite, tout en se maintenant à un très haut niveau. A Zurich, on constate une croissance constante, à un niveau bien plus bas que celui du IJRR/ISE, et une phase de stagnation après 1940. La ligne oscille, mais tend à croître à Berne. Fribourg fait apparaître une croissance relativement tardive, mais assez rapide après 1930. Lausanne atteint un niveau stable après 1920, tandis qu'à Bâle le champ disciplinaire perd de son importance dans l'offre des cours après 1920.

Pour prendre la mesure de la dynamique évolutive locale du champ disciplinaire – les courbes (c) et (d) – nous avons fait le compte du nombre moyen de cours par semestre et période (cf. Tableau 14.3). Partant d'un niveau de départ comparable entre 1890 et 1904 (environ 3,7

cours par semestre en moyenne), les six universités se distinguent fortement à la fin de la période observée: un niveau très modeste à Bâle (2,2 c/s), 6,1 à Lausanne, 12,2 à Berne, 16,6 à Fribourg, 21 à Zurich et même 40,1 à Genève (Université et IJRR/ISE)

Tableau 14.3: «Champ disciplinaire»
cours par périodes et par institution

	BE	BS	FR	GE-IJRR ISE	GE Uni	LA	ZH	-
1890-1904	3,4	3,1	3,3	-	4,2	3,5	4,9	3,7
1905-1919	5,5	3,8	3,6	23*	5,8	4,3	9,2	4,6
1920-1934	7,8	3,2	6,9	32,6	9,1	6,8	16,8	11,9
1935-1949	12,4	2,2	16,6	29,5	10,2	6,1	21,0	14,0

Ces chiffres correspondent au nombre moyen de cours par semestre par périodes de 15 ans. «3,1» pour Bâle signifie ainsi qu'environ trois cours par semestre y ont lieu en moyenne entre 1890 et 1904, donc environ 90 cours sur l'ensemble de ces 15 années.* La valeur moyenne a été calculée au pro rata sur la base de la période plus courte de 1912 à 1919.

Cette brève description des développements quantitatifs des offres de cours dans les différentes institutions donne un premier éclairage sur les résultats d'analyse des cours que nous allons maintenant présenter de manière plus détaillée.

THÈMES DES COURS

Les cours relevant du champ disciplinaire ont été répartis en deux catégories: (1) disciplines et sous-disciplines du champ et (2) questions particulières de pédagogie; ils ont ensuite été évalués séparément. Cette démarche est justifiée par le fait que les programmes de cours suivent leurs propres règles de didactique académique. Et les frontières des sous-disciplines ne se forment que progressivement. Ainsi, le cours «L'enfant turbulent à l'école» vers 1920 a différents prétendants historiques: la pédagogie sociale, curative, scolaire ou expérimentale. A l'inverse, certains cours traitent des disciplines et sous-disciplines du champ disciplinaire. Leur intitulé exprime une organisation épistémologique, une «système» de la discipline, qui se crée historiquement

et qui est localement différenciée. Dans cette perspective, il ne pourra s'agir lors de notre analyse de vouloir reconstruire des sous-disciplines et orientations de la discipline. Le but est plus modeste et consiste, au vu des difficultés d'interprétation déjà évoquées, à parvenir à une classification qui rende compte aussi bien que possible d'un objet historique fragmenté et aux facettes multiples.

Nous distinguons donc les catégories suivantes déjà mentionnées:

- (1) «Disciplines et sous-disciplines» comprend les cours qui traitent, comme un seul tout, une discipline ou une sous-discipline du champ disciplinaire. En font partie des intitulés comme «Pédagogie générale», «Pédagogie curative», «Pédagogie expérimentale», «Pédologie», etc.;
- (2) «Questions particulières de pédagogie» se rapporte à des cours abordant des objets pédagogiques particuliers ou des aspects qui en découlent. En font partie des intitulés comme «Le système d'enseignement en Amérique» ou «*Bernische Schulgesetzgebung*» (La législation scolaire bernoise), «Diagnostic et traitement de l'enfant anormal. Discussion de cas.» Tous les cours didactiques saisis pour la période donnée ont été classés dans cette catégorie;

ainsi qu'une troisième catégorie:

- (3) «Conditions d'éducation et de formation» comprend des thèmes qui ne peuvent pas être strictement attribués au champ disciplinaire mais qui, d'un point de vue historique, en sont potentiellement très proches, comme par exemple des cours de psychologie ou psychiatrie de l'enfant ou de l'adolescent, d'hygiène scolaire, etc.

Nous présentons ci-dessous le résultat de cette première évaluation des cours selon ces catégories pour permettre des interprétations plus poussées. Ce tableau comprend seulement les cours appartenant au champ disciplinaire (voir tableau 14.1). La répartition entre les trois catégories sus-mentionnées des 6 997 cours restants offre une présentation du champ du point de vue des principales thématiques (cf. tableau 14.4).

Tableau 14.4: Répartition des cours en fonction de 3 catégories thématiques 1890-1950

Insti- tutions	Disciplines et sous- disciplines		Questions particulières		Conditions d'éducation		Autres		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
BE	310	36	378	43	183	21	3	–	874	100
BS	176	48	141	38	50	14	–	–	367	100
FR	258	28	574	63	81	9	–	–	913	100
GE-IJRR										
/ISE	235	11	1 423	64	509	23	65	3	2 232	100
GE-Uni	252	29	551	63	77	9	–	–	880	100
LA	224	36	289	47	22	4	85	14	620	100
ZH	512	33	939	60	105	7		–	1 556	100
Total	1 967	26	4 295	58	1 027	14	153	2	7 442	100

DISCIPLINES ET SOUS-DISCIPLINES

Quelles constructions de sous-disciplines et domaines retrouve-t-on dans les programmes de cours? Nous commencerons par une simple liste reflétant le spectre de l'organisation épistémologique en gestation de la discipline (cf. tableau 14.5). Cette liste donne un peu l'impression, comme l'énoncent Brinkmann et Petersen (1998), d'un champ «qui se distingue par l'ampleur presque illimitée de ses domaines et de ses méthodes de connaissance et d'action» (p. 8). On constate en effet (a) le grand nombre de sous-disciplines de la pédagogie, (b) des démarches supposant différentes conceptions théoriques et méthodes de recherche, et (c) de nouvelles créations résultant de relations avec des disciplines voisines.

Les disciplines et sous-disciplines les plus souvent nommées (en italique dans le tableau) constituent les éléments structurels de la discipline, ainsi que nous l'avons évoqué plus haut dans le cas des filières et des directives d'examens.

Tableau 14.5: Constructions de disciplines et sous-disciplines dans les programmes de cours

Première mention	Intitulé ²¹	Lieux	- a	- b
<1890	Pédagogie; <i>Pädagogik</i>	tous lieux	333	685
<1890	Science de l'éducation	GE-Uni	-	133
<1890	Pédagogie générale; <i>Allgemeine Pädagogik</i>	BE, BS, FR, GE-Uni, ZH	162	378
<1890	Histoire de la pédagogie / de l'éducation / des doctrines pédagogique; <i>Geschichte der Pädagogik / der Erziehung</i>	tous lieux	389	389
<1890	Auteurs et œuvres classiques	tous lieux	275	275
<1890	Psychologie appliquée à l'éducation	LA; GE-Uni	70	79
<1890	<i>Gymnasialpädagogik</i> [pédagogie du gymnase]	BE	6	6
<1890	Psychologie pédagogique; <i>pädagogische Psychologie</i>	FR, LA, ZH	88	113
<1890	Pédagogie pratique; <i>praktische Pädagogik</i>	GE, ZH	3	9
1890	<i>Psychologische Pädagogik</i> [pédagogie psychologique]	BE, FR	3	8
1892	Science de l'éducation	GE-Uni	41	133
1893	<i>Erziehungslehre</i> [théorie de l'éducation]	BE, FR	70	106
1896	Pédagogie expérimentale	GE-Uni, GE-IJRR/ISE	112	269
1896	<i>Volksschulkunde</i> [théorie de l'école primaire]	ZH	20	20
1898	<i>Systematische Pädagogik</i> [pédagogie systématique]	BE, ZH	70	76
1911	Pédagogie sociale; <i>Sozialpädagogik</i>	ZH, GE-IJRR/ISE	14	18
1912	Psychologie et pédagogie des enfants arriérés / anormaux	GE-IJRR/ISE	38	71
1917	Psychanalyse éducative	GE-IJRR/ISE	19	40
1919	<i>Historische Pädagogik</i> [pédagogie historique]	BE, ZH	4	4
1921	Pédologie	LA	46	46
1924	Pédagogie curative; <i>Heilpädagogik</i>	FR, ZH	68	167
1926	<i>Mittelschulpädagogik</i> [pédagogie de l'école moyenne]	ZH	4	13
1926	Pédagogie théorique; <i>theoretische Pädagogik</i>	GE, ZH	10	14
1929	<i>Jugendkunde / -führung</i> [théorie de la jeunesse]	BE	12	14
1930	Physiologie pédagogique	LA	12	12
1932	<i>Erziehungswissenschaft</i> [science de l'éducation]	FR	7	10
1934	Pédagogie comparée, éducation comparée	GE-IJRR/ISE	38	38

21 Remarque concernant le contenu de la cellule «Intitulé»: si le cours se trouve exclusivement dans l'espace francophone, le terme est donné en français; si le cours se trouve avec une désignation comparable dans tout l'espace investigué, les termes français et allemands sont proposés; si le terme ne se trouve qu'en allemand, il est proposé dans cette langue, avec une traduction française entre crochets.

1943	<i>Heilpädagogische Psychologie</i> [psychologie pour la pédagogie curative]	ZH	7	8
1949	<i>Schulpädagogik</i>	BE	2	2
1949	<i>Epistemologie</i>	BE, ZH	20	
1949	Autres ²²		24	
Total			1967	

Colonne a: nombre de cours dont la dénomination dans les plans d'études correspond exactement à notre intitulé;

Colonne b: nombre de cours dont la dénomination dans les plans d'études comprend notre intitulé mais la complète par diverses précisions quant à l'objet enseigné.

Relevons quelques résultats saillants qui ressortent de ce tableau. Le terme «pédagogie/*Pädagogik*» apparaît durant toute la période observée (environ 17% des cours répertoriés dans la catégorie «disciplines et sous-disciplines»). Il faudrait analyser dans le détail dans quelle mesure il s'agit d'un concept unique et intégratif de la discipline ou d'un usage du terme pour désigner des approches et sous-disciplines différentes (voir à ce propos le chapitre 8).

Le domaine «Histoire de la pédagogie/*Geschichte der Pädagogik*» a une importance particulièrement grande. Il comprend environ 20% des cours répertoriés dans la catégorie «disciplines et sous-disciplines». Si l'on y ajoute les cours qui traitent d'un auteur ou d'une œuvre classique, la référence historique de la discipline à elle-même atteint 34%. Zurich est le champion toute catégorie de l'autoréférenciation historique avec plus d'un tiers (N=240; 35%) des cours; pour les autres institutions, on trouve des valeurs entre 8% pour Fribourg et 15% pour Lausanne.

L'intitulé «Pédagogie générale/*Allgemeine Pädagogik*» est également professé presque partout et durant toute la période. Temporairement, des désignations alternatives apparaissent: à Lausanne par exemple, le terme est remplacé en 1917 par celui de *pédologie*; à Berne et Fribourg, on trouve par moment celui de *Erziehungslehre* [doctrine de l'éducation].

Le vocable «pédagogie expérimentale/*experimentelle Pädagogik*» est d'abord utilisé dans deux cours en Suisse allemande et ce d'ailleurs par

22 Mentionnons la *Sexualpädagogik* [pédagogie de la sexualité] (1938), la *Militärpädagogik* [pédagogie militaire] (1941), la *philosophische Pädagogik* [pédagogie philosophique] (1923) et la science pédagogique (1910).

des Allemands (en 1896 à Berne par Stein et en 1898 à Zurich par Meumann). Ce projet d'une sous-discipline du point de vue méthodologique ne s'installe cependant définitivement qu'à Genève.

Le tableau 14.5 confirme sur le fond les résultats obtenus ci-dessus à partir de l'analyse des règlements, à savoir des représentations locales différentes de la discipline et l'existence simultanée de domaines disciplinaires suprarégionaux.

QUESTIONS PARTICULIÈRES DE PÉDAGOGIE

Nous traitons ici en priorité les cours qui se concentrent sur des objets particuliers du champ pédagogique sans annoncer de préférence théorique ou méthodologique, précisément des «questions particulières de pédagogie». A cet effet, nous avons introduit une distinction entre d'une part, les institutions pédagogiques dans les domaines de l'enseignement, de l'éducation, de l'assistance et de l'orientation et, d'autre part, les thèmes traitant de questions de formation et d'éducation sans rapport institutionnel explicite. Bien que, par le passé, la didactique n'ait pas été considérée comme appartenant au champ disciplinaire et que les questions posées par son positionnement ne soient jusqu'à maintenant pas toutes résolues, nous l'avons tout de même intégrée ici. En outre, nous introduisons une catégorie «méthodologie» prenant en compte les cours qui abordent explicitement des questions de technique de recherche.

Le tableau 14.6 reprend les catégories (première colonne) telles qu'elles ont été utilisées pour l'analyse.

Tableau 14.6: «Questions particulières»: répartition par catégories thématiques, 1890-1950

Institutions	CH		BE	BS	FR	GE-IJJR ISE	GE Uni	LA	ZH
Catégories	N	%	N	N	N	N	N	N	N
Ecole	3 175	74%	333	124	411	742	444	281	840
Institution socio-pédagogique	267	6%	10	1	–	227	10	–	19
Méthodologie	176	4%	15	1	23	127	6	–	4
Orientation professionnelle/ scolaire	175	4%	1	–	–	130	44	–	

Institution de pédagogie spéciale	174	4%	5	3	45	87	-	-	34
Education morale	137	3%	4	-	39	53	28	-	13
Education et formation	67	2%	4	7	20	14	3	5	14
Eglise/									
Education religieuse	34	1%		5	25	2	1	-	1
Famille	29	1%	2	-	1	15	11	-	-
Education civique	29	1%	1	-	2	11	2	-	13
Autres/ non défini	32	1%	3	-	8	15	2	3	1
Total	4295	100%	378	141	573	1421	551	289	939
Proportion par rapport au total CH			9%	3%	13%	33%	13%	7%	22%

Cette évaluation démontre la forte attention constamment dévolue à l'institution scolaire. En moyenne suisse, environ 74% des 4295 cours annoncés dans le domaine «questions particulières de pédagogie» lui sont consacrés. L'IJRR/ISE est ici aussi en tête de peloton en matière d'offre. On constate qu'il y a une dizaine de cours par semestre pour l'IJRR/ISE, suivi par Zurich avec 7,8 c/s, puis par Fribourg avec 3,4 c/s sur toute la période considérée. Viennent ensuite Lausanne (2,3 c/s), l'Université de Genève (3,7 c/s), Berne (2,8 c/s), puis enfin Bâle avec une moyenne d'un cours par semestre. En outre, l'IJRR/ISE peut faire état d'une offre très large dépassant le thème unique de l'école. On notera ainsi les cours sur des institutions socio-pédagogiques (3 c/s) et pédagogiques spéciales (1,1 c/s), sur des méthodes de recherche et techniques de travail (1,7 c/s) ainsi que sur l'orientation professionnelle et scolaire (1,7 c/s).

Ces valeurs moyennes sont certes trompeuses en ce qu'elles suggèrent des conjonctures thématiques régulières qui ne correspondent souvent pas à la réalité! Les cours sur les institutions pédagogiques spéciales, par exemple, n'ont été dispensés à Zurich qu'à partir de 1924, et à Fribourg à partir de 1933. Nous n'avons ici pas la place d'interpréter plus avant les fréquences de répartition – à une exception près: le thème de l'école.

Nous constatons ici aussi une répartition qui ne pourrait pas être plus inégale (cf. tableau 14.7). Près de 84% des cours donnés sur le thème de l'école sont à attribuer à la didactique, que ce soit la didactique générale, la didactique spécifique ou la didactique des niveaux ou ordres scolaires. Ils représentent 62% des cours de la catégorie «ques-

tions particulières de pédagogie» et 36% du champ disciplinaire. En deuxième position, loin derrière, suivent des thèmes concernant la réforme scolaire et l'organisation scolaire, qui totalisent 8% des cours dispensés sous le thème général de l'école.

Tableau 14.7: Répartition des thèmes dans la catégorie «Ecole», 1890-1950

Aspects	CH		BE	BS	FR	GE- IJJR	GE	LA	ZH
	N	%	N	N	N	ISE	Uni	N	N
Didactique	2678	84%	288	116	373	546	344	247	764
Organisation	124	4%	–	1	6	41	45	17	14
Réforme scolaire	123	4%	1	1	14	65	21	–	21
Discipline/									
Education scolaire	62	2%	10	–	2	22	12	12	4
Droit/Contrôle	27	1%	15	–	–	12	–	–	–
Buts/Légitimation	27	1%	1	–	–	8	9	2	7
Evaluation des performances	23	1%	–	–	–	15	3	–	5
L'enseignant	18	1%	–	–	–	14	–	–	4
Autres/Non défini	88	3%	18	6	16	19	10	3	21
Total	3175	100%	333	124	411	742	444	281	840

DYNAMIQUE ÉVOLUTIVE LOCALE ET CONJONCTURES DES THÉMATIQUES DE COURS

Le présent volet vise à expliquer les évolutions locales des offres de cours (voir graphique 14.5 ci-dessus) et à discuter les raisons possibles des différences entre les institutions. Nous ne visons pas une interprétation exhaustive, mais présentons quelques exemples particulièrement importants. A Zurich, la possibilité pour les étudiants d'obtenir un brevet d'enseignant primaire à l'Université permet de comprendre une augmentation notable de l'offre de cours; l'abolition de cette possibilité en 1942 a pour conséquence que l'offre quantitative baisse. La réforme de la formation des enseignants du secondaire supérieur à Zurich entre 1916-1917 a également pour résultat des offres nouvelles avec de nouveaux contenus pour lesquels de nouvelles personnes doivent être engagées

(voir chapitre 1). Ce rapport entre cursus d'études et enseignement est également visible à Bâle et Fribourg. Dans le cas de Bâle, le fait que la formation des enseignants sorte de l'université a pour conséquence une baisse continue de l'offre, tandis qu'à Fribourg, le développement de la formation des enseignants secondaires et la création du diplôme de pédagogie curative résulte en un renforcement significatif de l'offre. On peut faire une observation similaire à Berne: le développement de la formation professionnelle des enseignants aboutit à un élargissement quantitatif de l'offre dans le domaine des sciences de l'éducation. A Lausanne par contre, ce sont des changements au niveau des personnes – Deluze et Savary succèdent à Guex – qui semblent plus importants que des changements dans la formation des enseignants. D'autres facteurs de développement sont à l'œuvre dans les institutions genevoises: d'une part, parce que la régulation administrative et étatique n'intervient d'abord pas dans le cas de l'IJRR/ISE; d'autre part, parce que la formation des enseignants ne constitue qu'une petite part de l'offre qui s'adresse à un public bien plus large de personnes intéressées à ou impliquées dans l'éducation.

L'évolution des offres de cours à l'Université de Genève suit par ailleurs de très près l'activité des professeurs engagés. Durant la première période, avant 1900, un seul professeur – Duproix – donne des cours en pédagogie. A partir de 1900, le nombre d'heures octroyées à ce professeur se voient augmentées et viennent également s'ajouter des enseignements donnés par Claparède, professeur de psychologie, dans des domaines de l'application de la pédagogie. Le pic de 1912 correspond à l'engagement de 3 privat-docents (Ferrière, Malche, Cellérier) pour une année. Suite à la mort de Duproix (1912), le nombre d'heures données par le professeur de pédagogie – Malche – baisse. Ceci est compensé en 1920 par la nomination de Bovet comme professeur de pédagogie expérimentale à laquelle s'ajoute un cours de Piaget. A partir de 1929, année du rattachement universitaire de l'Institut des sciences de l'éducation, de nouveaux cours sont introduits, les professeurs engagés augmentent leurs enseignements, aussi pour répondre à une grande demande. La baisse dans les années 40, notamment en 44, correspond à la disparition de Claparède (1940) et à la retraite de Bovet (1944), partiellement compensées par l'engagement de Dottrens.

En ce qui concerne l'IJRR/ISE, l'évolution du nombre d'enseignements peut être interprétée en distinguant trois phases (voir chapitre 4). Jusque vers 1929, on constate une augmentation sensible du nombre de

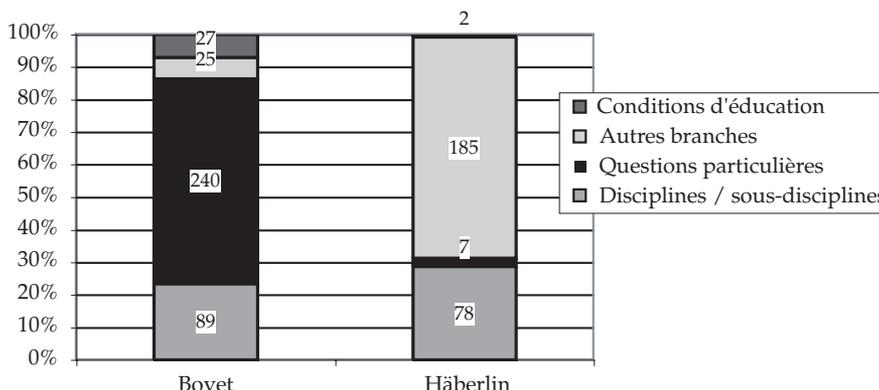
cours, suivant l'attractivité et la réputation croissantes de l'Institut; le nombre atteint un niveau élevé, notamment dans les années 1924 à 1929, correspondant à un rayonnement international important. On constate ensuite, durant une dizaine d'année, une relative stabilité de l'offre de cours découlant aussi d'une relative stabilité institutionnelle de l'Institut liée notamment au rattachement à l'Université. Pendant la Guerre, à cause de difficulté financière et une baisse du nombre d'étudiants, on constate une certaine tendance à la baisse du nombre de cours. On est frappé par d'assez grandes oscillations dans le nombre de cours. On peut l'expliquer par plusieurs facteurs: nécessité d'une grande adaptabilité à la demande, notamment en tant qu'Institut privé jusqu'en 1929; grandes fluctuations du nombre d'étudiants; fort engagement du corps enseignant qui peut assumer de lourdes tâches d'enseignement pour répondre à la demande. En ce qui concerne par contre les différentes composantes de l'offre de cours, on constate une grande régularité; en effet, la hiérarchie entre les différentes catégories est toujours la même.

PROFILS D'UNIVERSITAIRES PROTOTYPIQUES: PIERRE BOVET ET PAUL HÄBERLIN

Nous avons esquissé ci-dessus différentes possibilités de formation et de qualification dans lesquelles la discipline joue un rôle central. La variété structurelle et les frontières disciplinaires mouvantes ont constitué un défi important pour l'analyse. Nous voulons ici démontrer par l'exemple qu'il ne s'agit pas là d'un problème théorique mais bien empirique et historique tenant à la variété de la représentation de la discipline dans le rôle de l'enseignant universitaire. Nous analyserons pour ce faire l'activité d'enseignement de deux personnalités dont les biographies sont semblables en de nombreux points, mais qui représentent la discipline de façons tout à fait différentes. Pierre Bovet et Paul Häberlin naissent la même année, en 1878, obtiennent le titre de docteur presque en même temps, à savoir en 1902 et 1903, en écrivant tous deux sur un problème de philosophie de la religion, entrent en fonction à peu d'années de différence en tant qu'enseignants de pédagogie en milieu académique et prennent leur retraite en 1944 respectivement 1946 (cf. fiches biographiques en annexe). De plus, ils atteignent l'un et l'autre à travers leur activité publique un niveau de notoriété qui dépasse les frontières

linguistiques et celles de la profession. Comment se distinguent donc les enseignements de deux professeurs d'une même génération ayant participé activement à l'élan réformateur de la pédagogie au tournant du siècle et vécu les césures de la Première puis de la Seconde Guerre mondiale, qui ont fortement contribué à éclairer d'une lumière crue les rapports entre Etat, politique, société et éducation?

Graphique 14.6: Profils d'enseignement de Bovet et Häberlin:
 nombre de cours par catégories
 (voir plus haut, avant le tableau 14.4, la définition des catégories)



De quoi s'occupent-ils dans leur enseignement? Pour répondre à cette question, nous utiliserons les catégories d'analyse mentionnées ci-dessus, en distinguant dans un premier temps les cours qui (a) n'appartiennent pas au champ disciplinaire mais qui sont dispensés par les représentants du champ, et ceux qui (b) appartiennent au champ disciplinaire. Häberlin consacre 68% de son activité à des thèmes relevant d'autres champs disciplinaires pour 32% qui lui sont propres; on compte pour Bovet 93% de cours appartenant au champ disciplinaire pour seulement 7% d'autres cours, dont la majorité en psychologie.²³

Si l'on transcrit en chiffres absolus les données concernant le champ disciplinaire, on obtient 356 cours pédagogiques pour Bovet et 87 pour Häberlin. En analysant de plus près ces cours pédagogiques, on trouve

23 1903: Histoire de la psychologie grecque; 1935: Répétitoire de psychologie.

chez Bovet beaucoup plus de thématiques spécialisées: un nombre considérable d'intitulés de cours concernent des techniques et méthodes de recherche (52) l'orientation scolaire et professionnelle (15) la didactique (44), l'organisation scolaire (5), la réforme scolaire (22) ou encore la mesure des capacités scolaires (8). Ces aspects ne jouent absolument aucun rôle chez Häberlin, du moins au niveau des intitulés. En revanche, les approches systématiques et théoriques ont chez lui une plus grande importance, comme le montrent les intitulés de ses cours: «Pédagogie systématique», «Doctrine d'éducation» ou, dès 1932, «Pédagogie générale». Bovet intitule avec constance son approche de la discipline «Pédagogie expérimentale».

Les différences d'orientation et de configuration disciplinaire de l'enseignement chez Bovet et Häberlin sont manifestes. Ils représentent une discipline qui a été intégrée, de manière régionale, dans des approches scientifico-méthodologiques différentes. Cela est particulièrement visible déjà dans les orientations définies des chaires: tandis que Bovet occupe à Genève une chaire en «pédagogie expérimentale», Häberlin doit quant à lui, autant à Berne que plus tard à Bâle, représenter trois disciplines considérées comme parentes au niveau théorique, à savoir la philosophie, la psychologie et la pédagogie.

SOUS DES LOGIQUES COMMUNES, DES DIFFÉRENCIATIONS LOCALES

On pourrait conclure que les analyses précédentes produisent la connaissance triviale suivante: qui étudie la même discipline, étudie des contenus différents, et qui étudie à des endroits différents, étudie différemment. Au-delà de ce constat, qui mérite aussi explication – pourquoi précisément tant de différences dans un champ disciplinaire? – nos données et analyses pointent une série d'évolutions qui permettent de saisir plus précisément, à travers les processus de socialisation – à savoir de formation par la discipline à la discipline –, la structure cognitive du champ et ses multiples facteurs déterminants. On peut les regrouper en trois niveaux: les déterminants globaux de l'évolution du champ disciplinaire, les déterminants configurationnels et les déterminants locaux.

Au niveau des déterminants globaux, on observe tout d'abord que, du point de vue historique, le champ disciplinaire s'inscrit dans la logique

des disciplines déjà établies dans le sens où partout, à l'exception de Bâle, il devient possible d'obtenir un doctorat. Malgré toutes les différences de construction des cursus d'études, cet élément-clé de la possibilité de reproduction académique est partout institutionnalisé. Et partout également sont construits des cursus relativement spécifiques dédiés au champ disciplinaire, soit sous formes de licence ou diplôme spécifique, soit sous forme de branche principale. Le champ disciplinaire se voit donc doté d'une structure institutionnelle pour sa propre reproduction. Du point de vue de la structure des contenus lisibles à travers l'offre de cours, on note que la force déterminante n'est cependant de loin pas la socialisation au champ, mais le mandat professionnalisant qui est à la base même de l'émergence du champ issu d'un processus de disciplinarisation secondaire. L'indice le plus tangible en est la dominance absolue de la thématique scolaire, et, en son sein, l'importance du didactique et du méthodologique, liée directement à la formation des enseignants secondaires. L'autre indice en est ce que nous avons appelé le noyau de sous-disciplines et thématiques communes à tous les sites et institutions, comprenant deux composantes: la pédagogie et son histoire, orientées vers les finalités éducatives; la didactique et l'organisation scolaire ou *Schulkunde*, avec une visée professionnalisante. Dans ce noyau se retrouve, *in nuce* pourrait-on précisément dire, la structure cognitive dominante du champ, tendue entre réflexion générale et besoins pratiques.

Ce premier niveau de déterminants du champ doit être précisé par les deux autres. Celui des configurations, que nous avons problématisé au chapitre 8, se manifeste tout d'abord dans la structure des cursus où licence et diplôme spécifiques à la discipline sont institutionnalisés en Suisse romande, Fribourg s'orientant sur ce point vers la Suisse alémanique; mais dès les années 30, Fribourg se rapproche des configurations pédagogique et psycho-pédagogique par l'introduction d'une licence spécifique et par l'accent mis, dans ses cursus, sur la psychologie par rapport à la philosophie. Les cursus, du point de vue de leurs structures et contenus, se distinguent donc de par la configuration à laquelle appartiennent les sites et institutions. Les facteurs explicatifs des configurations permettent ainsi de comprendre une partie des différences des cursus et offres de cours. La configuration psycho-pédagogique notamment, représentée par Genève et de laquelle se rapproche vers la fin de la période Fribourg, fait entrer dans la structure cognitive une dimension empirique marquée qui tente de dépasser la dichotomie entre réflexion générale et besoins pratiques.

Ces tendances observables au niveau des configurations sont à nuancer fortement par l'action de facteurs locaux: l'intégration – puis son exclusion – de la formation des enseignants primaires à l'université comme à Zurich, la présence de la pédagogie curative comme à Zurich et Fribourg, mais également la marque qu'impriment des personnalités à un moment donné comme Meumann à Zurich, Montalta à Fribourg, Guex à Lausanne, et bien sûr Claparède, Bovet, Piaget et Dottrens à Genève. L'ensemble de ces facteurs infléchissent les tendances générales que suit le développement de la discipline et ses déterminants configurationnels en lui imprimant une dimension plus autonome et plus empirique, ce qui permet également une ouverture vers des possibilités de socialisation et de reproduction moins immédiatement orientées vers des besoins pratiques.

A travers les processus de socialisation que nous avons analysés ici par les cursus et offres de cours, la disciplinarisation apparaît ainsi aussi comme processus créatif dans le «laboratoire» que constitue l'espace local soumis toujours aux forces configurationnelles et globales.

Chapitre 15

Infrastructures éditoriales et formes cognitives des sciences de l'éducation

Danièle Périsset Bagnoud, Bernard Schneuwly et Rita Hofstetter

LE CHAMP DISCIPLINAIRE COMME «RÉSEAU DE COMMUNICATION»?

Nombre d'historiens et sociologues des sciences avancent la thèse qu'un champ disciplinaire peut être conçu comme un réseau de communication, au sein duquel les publications jouent un rôle prédominant. L'histoire d'un champ peut donc se lire, estiment-ils, à travers l'histoire de ses supports éditoriaux et des publications de ses acteurs (Keiner, 1999; Keiner et Schriewer, 2000; Stichweh, 1994a).¹ Nous pouvons souscrire à cette thèse à condition d'inscrire ces publications dans leur contexte d'énonciation. Cela présuppose une attention particulière aux conditions de production qui modèlent ces réseaux de communication et leurs contenus, ainsi que l'explique Schriewer (1998, p. 59)²:

Toute discipline universitaire peut être conceptualisée comme un réseau de communication qui (i) à partir d'un substrat social, c'est-à-dire d'une «communauté disciplinaire», (ii) avec le support infrastructurel d'institutions spécifiques, telles qu'Universités, Académies ou Instituts de recherche, et

-
- 1 Dubois (1999) présente une brève synthèse et discussion de travaux prenant les revues scientifiques comme données empiriques pour étudier une discipline; sur le concept même de publication, certes dans une perspective bibliométrique, voir Stock (2000).
 - 2 Référant lui-même à Stichweh (1994).

(iii) moyennant des «médias de communication» – avant tout des revues spécialisées – se trouve engagé (iv) dans un processus de production de connaissances ininterrompu et auto-référentiel. Ainsi la logique nous amène à dire que – fait confirmé par des études portant sur différents champs disciplinaires – les revues spécialisées jouent un rôle extraordinaire pour l'émergence, l'institutionnalisation, les processus de consolidation sociale et intellectuelle et la visibilité tant universitaire que publique et politique, des réseaux de communication, que communément, on qualifie de «disciplines».

Une vigilance particulière nous semble néanmoins nécessaire dans l'interprétation des résultats d'études portant sur les publications, certains travaux se basant sur un choix limité de publications, ne retenant que les productions scientifiques les plus reconnues d'une communauté supposée clairement définie; on sait pourtant que la production scientifique est plus large que celle réunie dans les revues spécialisées. Cette vigilance mérite encore d'être renforcée lorsque l'on s'attache à l'étude de l'émergence d'un champ disciplinaire et de ses organes, pour saisir le processus par lequel ceux-ci s'instituent ou non comme médias de référence, évitant ainsi de ne retenir que les organes dont on sait rétrospectivement qu'ils perdureront et s'imposeront au détriment d'autres qui, eux aussi, à leur manière, ont contribué à cette émergence. Une vigilance qui se doit d'être particulièrement critique lorsque l'attention se porte sur un champ disciplinaire comme les sciences de l'éducation, soumises, pourrait-on dire, à une double hétéronomie: elles évoluent en effet, on l'a vu dans l'introduction et dans les chapitres précédents, en interaction étroite avec les champs professionnels de référence et d'autres champs disciplinaires.³ Les critères de pertinence, sociale et scientifique de ces champs conditionnent largement l'évolution des sciences de l'éducation; il en va de même de leurs organes, relevant respectivement soit des milieux professionnels soit d'autres disciplines, qui contribuent eux aussi à définir et légitimer les formes sociales des sciences de l'éducation, quand bien même ils n'en sont pas nécessairement les médias de référence. Compte tenu de ces considérations, nous nous proposons ici d'explorer l'infrastructure éditoriale et la forme cognitive du champ des sciences de l'éducation en Suisse en nous référant à une conception large des médias de communication. L'enjeu est de cerner l'activité intellec-

3 En particulier philosophie, psychologie, médecine, biologie, sociologie, pour la période qui nous occupe.

tuelle des principaux protagonistes du champ en analysant leurs pratiques effectives de publication dans toute sa diversité.⁴

QUESTIONS ET MÉTHODES

Quelle est l'infrastructure éditoriale utilisée et construite par les protagonistes du champ disciplinaire? Quel type d'activité de publication et d'engagement intellectuel privilégient-ils? Au vu des analyses proposées dans les chapitres précédents, une certaine diversité des supports utilisés et des publics auxquels ceux-ci s'adressent est attendue, prenant en considération la multiplicité des interlocuteurs – sociaux, professionnels, scientifiques – du champ. Par ailleurs, les traditions institutionnelles contrastées que nous avons relevées et les publics académiques pluridisciplinaires qui composent le champ traduisent des fonctions sociales différentes selon les régions. Nous nous attendons donc à trouver des différences spécifiques et régionales dans la manière d'investir la construction de cette infrastructure.

Quant aux publications elles-mêmes, quelle est leur évolution quantitative et quels sont les domaines cognitifs investis par les acteurs du champ? Étant donné son développement institutionnel modéré mais continu, nous nous attendons à une augmentation quantitative régulière mais différenciée suivant les sites, en fonction de leur importance et de leur orientation. Il en va de même de la forme cognitive du champ: nous prévoyons une augmentation régulière de la part dédiée spécifiquement à la pédagogie, et supposons que la forme cognitive du champ se différencie en fonction des spécificités culturelles et des traditions locales.

A ce propos, il sera particulièrement intéressant de voir si les configurations, définies du point de vue à la fois institutionnel et cognitif (voir chapitre 8), se retrouvent dans la présente étude centrée sur les formes cognitives ou si ces dernières se constituent aussi selon une logique propre, transcendant partiellement les configurations. Nous posons l'hypothèse que les sites relevant de la configuration philosophico-pédagogique comprennent une part plus grande de publications en philosophie que les autres, ce qui n'exclut pas la présence de la psy-

4 Le cadre théorique évoqué et la méthode privilégiée dans la présente étude ont fait l'objet d'une analyse antérieure, focalisée sur le cas de Genève in Hofstetter (2004; en préparation).

chologie, probablement dans une orientation plutôt théorique, voire philosophique; que dans les sites de la configuration pédagogique, on trouve une large prépondérance de la pédagogie; et que dans le site de la configuration psycho-pédagogique enfin, la philosophie cède le pas à la psychologie.

Relativement aux publications plus directement consacrées au domaine éducatif, nous nous attendons à ce que les sites identifiés dans la configuration institutionnelle philosophico-pédagogique donnent plus d'importance aux thèmes de la pédagogie générale et historique, ceux de la configuration pédagogique publient davantage d'écrits à orientation pratique, alors que les publications empiriques au sens large, y compris celles relatives à la documentation pédagogique, occupent une large part du site de la configuration psycho-pédagogique.

La notion de champ disciplinaire telle que nous la développons dans le présent volume ne permet pas de circonscrire une «communauté disciplinaire» au sens classique du terme pour définir le corpus des publications à prendre en considération pour l'analyse; et nous ne pouvons pas non plus *a priori* définir un ensemble de supports éditoriaux appartenant clairement au champ à l'exclusion d'autres. C'est donc par un autre biais que nous avons exploré l'infrastructure éditoriale à disposition des acteurs et la forme cognitive du champ. Nous avons tenté de réunir l'ensemble des publications des principaux représentants du champ disciplinaire (soit, les acteurs définis dans le chapitre 13) pour explorer à la fois l'infrastructure éditoriale qu'ils utilisent et la forme cognitive qu'ils impriment au champ. Nous savons qu'une partie des acteurs, tout en appartenant au champ, déploient leur activité de publication dans d'autres disciplines. Cette manière de procéder a donc pour conséquence d'inclure dans le corpus des disciplines étrangères au champ, des disciplines connexes et des disciplines qui se trouvent en intersection (notamment certaines dimensions de la philosophie et de la psychologie); en même temps cela permet d'explorer les frontières et l'entourage du champ en émergence.

Pour établir le corpus de publications, nous nous sommes appuyés sur les sources suivantes:

- les rapports (souvent annuels) des institutions relevant du champ disciplinaire et de leurs institutions et instances de référence (universités notamment);

- les biographies et bibliographies des acteurs;
- les bases de données des bibliothèques suisses.

Une première base de données comprenant 2452 fiches a ainsi été établie. Outre les données bibliographiques usuelles, ces fiches comprennent une indication relative au domaine cognitif couvert, soit:

1. *Pédagogie/sciences de l'éducation* (théorie générale des sciences de l'éducation, pédagogie générale, histoire de l'éducation, documentation pédagogique, méthode d'éducation et enseignement, pédagogie expérimentale)⁵;
2. *Psycho-pédagogie* (tests/évaluations dans le champ éducatif, orientation scolaire et professionnelle);
3. *Psychologie* (théorie psychologique générale, psychologie de l'enfant et du développement, tests de psychologie, mesure des aptitudes, technopsychologie, autres domaines de psychologie);
4. *Philosophie*;
5. *Autres sciences*;
6. *Autres domaines non classables* (militance, commémoration, biographie, texte institutionnel, statut incertain, autre).

Une seconde base de données a été créée, centrée spécifiquement sur les formes d'édition. Au vu des disparités culturelles entre les principales régions helvétiques, nous avons différencié les supports recensés pour la Suisse alémanique de ceux identifiés pour la Suisse romande. Dans la mesure du possible et à l'aide de banques de données virtuelles ou dans les bibliothèques universitaires, nous avons déterminé les éditions dans lesquelles ont été publiés les travaux des acteurs principaux des sites pour la période concernée.

5 Dans la suite de ce chapitre, nous utiliserons pour ce domaine cognitif le vocable «pédagogie», à considérer donc comme un générique, incluant tous les domaines contenus dans la parenthèse. L'expression «sciences de l'éducation» qui aurait également pu être choisie est trop large pour être utilisée ici comme terme désignant le domaine cognitif visé puisqu'il comprend, à travers son pluriel, des domaines comme la psychologie de l'enfant incluse de par sa méthodologie, ses concepts et son questionnement, dans des problématiques de la psychologie.

Nous avons ainsi dénombré le nombre d'entrées spécifiques à chaque édition afin d'en définir l'importance relative dans le champ émergent des sciences de l'éducation. Un total de 675 fiches (représentant les 2452 occurrences initiales) a ainsi été obtenu, dont 250 (pour 733 occurrences) pour la Suisse alémanique et 425 (pour 1719 occurrences) pour la Suisse romande, toutes codées en fonction du type de supports et du type de public auxquels s'adressent les publications.

INFRASTRUCTURE ÉDITORIALE

SUPPORTS ET TYPES D'ÉDITEURS

Quels sont les supports que les acteurs privilégient pour leurs publications? Le tableau 15.1 résume les principales données:

Tableau 15.1: L'infrastructure éditoriale utilisée par les acteurs: supports d'édition

	Suisse romande ⁶		Suisse		Total	
	N	%	N	%	N	%
Livres/brochures	334	19%	291	40%	625	25%
Revue/s périodiques	1363	79%	442	60%	1805	74%
Inconnus	22	1%	0	0%	22	1%
Total	1719	100%	733	100%	2452	100%

Sur l'ensemble des publications recensées, 25% sont des livres ou brochures, 74% paraissent dans des revues et périodiques. Une différence significative est à relever entre les régions: l'édition de livres est deux fois plus importante en Suisse alémanique (40%) qu'en Suisse romande (19%), où les revues et périodiques sont privilégiés (79% contre 60% en Suisse alémanique) (test du khi-carré: $p < 0,001$).

⁶ La Suisse romande comprend les publications des sites de Genève, Lausanne et Fribourg. Sur les 1719 publications prises en compte ici, le site de Genève en totalise à lui seul 1105, assurant ainsi l'essentiel des publications des sites romands.

La deuxième analyse menée à propos des supports concerne les types d'édition. Sont-elles de type commercial, c'est-à-dire diffusées par des maisons spécialisées et proposées au public intéressé à travers une diffusion en librairie essentiellement? Sont-elles de type institutionnel ou associatif, c'est-à-dire sous la responsabilité d'organismes, d'associations, d'institutions aux statuts définissant une mission d'intérêt public (politique, éducative, médicale, syndicale, philanthropique, religieuse, etc.) ou encore dotés d'une mission scientifique, sous la responsabilité de sociétés savantes, d'instituts universitaires qui éditent, sans but lucratif, des revues spécialisées?

Tableau 15.2: L'infrastructure éditoriale privilégiée par les acteurs: types d'édition

	Suisse romande		Suisse		Total	
	N	%	N	%	N	%
Commercial	208	12%	301	41%	509	21%
Institutionnel/ associatif	1485	86%	2	59%	1917	79%
Inconnus	26	2%	0	0%	26	1%
Total	1719	100%	733	100%	2462	100%

La différence relative aux supports d'édition se retrouve dans l'analyse du type d'éditeur (commercial ou institutionnel) privilégié (tableau 15.2). Si les deux régions donnent nettement la préférence aux éditeurs institutionnels, cette tendance est significativement plus marquée chez les acteurs romands (86%) qu'alémaniques (59%) (test du khi-carré: $p < 0,001$). Cette tendance est sans doute en lien avec les supports utilisés, les revues et périodiques étant en large majorité institutionnels, contrairement aux livres et, en partie, aux brochures.

Ces données fournissent une première image de l'activité de publication des acteurs. En terme quantitatif, celle-ci est bien sûr globalement plus grande dans les revues et périodiques que sous forme de livres. Les revues et périodiques étant plus régulièrement rattachés à des institutions et associations, c'est aussi ce type d'éditeurs qui est privilégié. Du point de vue des deux régions, la différence est significative aussi bien pour les supports que pour les types, pour des raisons sans doute analogues. Les configurations pédagogique et psycho-pédagogique, réunies

ici sous l'appellation de la région dans laquelle elles sont actives, soit la Suisse romande, sont toutes deux, nous l'avons vu dans le chapitre 8, plus ancrées dans le terrain et plus organisées en réseaux. L'importance que leurs représentants confèrent aux publications dans des revues et périodiques institutionnels et associatifs en découle. S'ajoutent les publications empiriques sous forme d'articles dans des revues scientifiques, pour Genève en particulier. L'activité de publication en Suisse alémanique en revanche est pour une bonne part le fait de personnes œuvrant (dans une logique plus individualiste que collective) à l'élaboration d'ouvrages théoriques d'envergure, ancrés dans les traditions germaniques de la pédagogie philosophique ainsi que démontré plus haut.

PUBLIC VISÉ

La différence de tendance dans les supports et types utilisés se reflète-t-elle dans les publics auxquels s'adressent les publications? Le tableau 15.3 résume les destinataires identifiés:

- les praticiens en éducation sont les principaux bénéficiaires (46,2%); s'y ajoutent, proches de ce public, l'administration et les cadres scolaires (7,0%);
- le public universitaire en sciences de l'éducation (10,9%) constitue le deuxième groupe, d'importance toute relative compte tenu du fait qu'il s'agit précisément de la communauté supposée de référence des auteurs;
- la psychologie (9,5%) constitue également un public cible, presque égal à celui des sciences de l'éducation;
- d'autres publics retiennent aussi l'attention, des travaux s'adressant aux communautés scientifiques fédérées autour d'autres sciences (4,7%) et de la philosophie (2,9%).

Les différences régionales sont importantes, mais leur interprétation est délicate. En effet, le taux élevé, en Suisse alémanique, de publications auprès de types d'éditeurs commerciaux dont le public est difficile à cerner (36,7%) affaiblit la portée des données. Nous avons déjà précisé que ces publications aux destinataires difficiles à identifier sont en bonne partie à orientation théorique, voire philosophique, expliquant ainsi le faible, et inattendu, taux d'ouvrages adressés à un public de philosophes.

Tableau 15.3: Publications en fonction du public visé, par région linguistique et éditions communes

Publics destinataires	Suisse romande		Suisse alémanique		Total		En commun	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Sciences de l'éducation	199	11.6	69	9.4	268	10.9	36	19.1
Psychologie	204	11.9	28	3.8	232	9.5	8	4.3
Philosophie	35	2.0	35	4.8	70	2.9	0	0.0
Sciences humaines et naturelles, autres	78	4.5	38	5.2	116	4.7	1	0.5
Praticiens en éducation	912	53.1	222	30.3	1134	46.2	78	41.5
Administration scolaire, cadres	99	5.8	72	9.8	171	7.0	65	34.6
Inconnu/commercial	192	11.2	269	36.7	461	18.8	0	0.0
Total	1719	100.0	733	100.0	2452	100.0	188	100.0

La deuxième grande différence concerne le nombre significativement plus bas de publications adressées à des praticiens en éducation en Suisse alémanique qu'en Suisse romande.

D'autres différences sont également à relever: un faible taux de publications pour un public en psychologie en Suisse alémanique; inversement, en termes de pourcentages, un taux significativement plus élevé de travaux adressés à l'administration par les acteurs alémaniques par rapport aux acteurs romands. Mais si nous comparons le nombre de ces travaux, ce sont les publications en Suisse romande qui sont plus nombreuses, témoignant du travail particulièrement significatif que les acteurs effectuent avec les autorités, d'autant que la Suisse romande constitue une région bien plus petite que la Suisse alémanique. Autrement dit, les liens entre les acteurs et l'autorité scolaire sont proportionnellement plus grands en Suisse romande qu'en Suisse alémanique.

L'immense majorité des lieux d'édition restent propres aux deux régions de la Suisse. Il s'en trouve pourtant quelques-unes à destination des praticiens et des administrations scolaires, dans lesquels des acteurs tant romands qu'alémaniques publient et qui transcendent, à quelques occasions, les barrières culturelles et linguistiques. Les idées semblent

ainsi susceptibles de circuler entre régions culturelles, en particulier lorsqu'il s'agit d'éclairer ou d'orienter les instituteurs, les éducateurs et les cadres scolaires. Ce n'est donc pas la «science» qui franchit les frontières culturelles et linguistiques, mais l'objet sur lequel porte la réflexion: la pratique éducative.

Pour résumer notre propos, nous pouvons observer que, indépendamment de toute distinction entre régions, la donnée la plus importante reste la forte orientation vers le terrain (les praticiens ou l'administration scolaire). L'orientation vers les sciences de l'éducation elle-même, deuxième public cible en importance, est aussi à relever dans le cadre de la constitution du champ disciplinaire. Les différences entre les deux régions culturelles sont importantes. Une grande proportion de la catégorie «inconnu» peut être attribuée à des ouvrages théoriques d'une certaine envergure en Suisse alémanique. La Suisse romande se caractérise, elle, d'abord par des publications orientées vers un public de praticiens et, dans une moindre mesure, de psychologues. Orientation plus théorique *versus* orientation plus pratique et empirique: c'est ainsi qu'on pourrait résumer provisoirement le résultat de nos premières investigations sur les structures éditoriales.

CONTRIBUTION DES ACTEURS À L'INFRASTRUCTURE ÉDITORIALE

Les acteurs des différents sites contribuent également au développement d'infrastructures éditoriales. Ils occupent diverses fonctions: fondateur de revue, rédacteur en chef, rédacteur de rubrique, directeur de collection, membre de comité. Cette contribution se décline ainsi:

Tableau 15.4: Les fonctions éditoriales occupées par les acteurs, par site

	Bâle	Berne	Zurich	Fribourg	Lausanne	Genève	Total
Fondateur de revue	0	0	4	3	0	6	13
Rédacteur en chef – Responsable	0	1	6	4	4	11	26
Rédacteur de rubrique	0	1	3	2	0	1	7
Directeur de collection	0	1	2	3	0	5	11
Membre de comité	0	0	0	0	0	6	6
Total	0	3	15	12	4	29	63

Au total, les acteurs occupent 63 fonctions, certains en cumulant plusieurs (fondateur et rédacteur en chef par exemple). Ils sont régulièrement impliqués dans la fondation de revues ou journaux; puis ils assument des responsabilités de rédaction de journal – la fonction la plus fréquente – ou de direction de collection. Le poste de membre de comité est dévolu à des acteurs impliqués dans des revues scientifiques qui ont en général une portée internationale.

Du point de vue de la répartition globale par site, les acteurs de Bâle, Berne et Lausanne n'assument pas ou peu de fonctions éditoriales, et celles-ci se situent presque exclusivement dans les domaines pratique et administratif. Les acteurs des autres sites (Fribourg, Genève et Zurich) sont par contre très actifs, contribuant ainsi puissamment à la mise sur pied et au maintien de l'infrastructure éditoriale. L'engagement des acteurs se répartit toujours à peu près de la même manière sur les différentes fonctions. Par-delà ces similitudes, retenons que Genève témoigne d'un engagement dans l'activité éditoriale deux fois plus important et bien davantage orienté vers la psychologie; à cela s'ajoute que les acteurs genevois sont les seuls à être membres de comités de revues scientifiques, qui plus est anglophones pour Piaget* et Claparède*, marquant ainsi l'insertion et le rayonnement du site dans les réseaux internationaux auxquels ces acteurs prêtent leur caution scientifique.

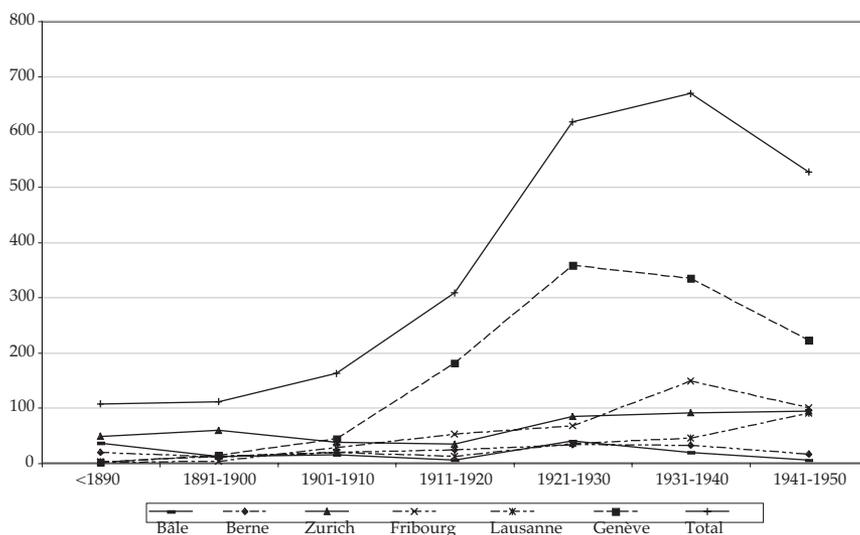
Il nous semble possible de considérer ces données relatives à l'engagement dans les fonctions éditoriales comme le reflet de l'importance des différents sites, au moins sur la scène helvétique.

DOMAINES DE PUBLICATION

EVOLUTION CHRONOLOGIQUE ET GÉOGRAPHIQUE

La figure 15.1 donne une image globale des grandes tendances durant la période considérée.

Figure 15.1: Evolution du nombre total de publications en général et en fonction des sites



Trois phases peuvent être mises en évidence⁷:

- la première va jusqu'en 1910: le nombre de publications augmente légèrement; peu de changements sont à signaler dans la répartition entre sites;
- une deuxième phase va de 1911 à 1930: la croissance du nombre de publications est fulgurante; tous les sites, à des degrés divers, y participent;

⁷ Le graphique inclut, rappelons-le, des publications portant sur des domaines connexes, voire différents de la pédagogie.

- une troisième phase couvre les années de 1931 à 1950: la croissance stagne puis un reflux survient; les sites connaissent des évolutions très variées.

Reprenons plus en détail chacune des phases.⁸ Durant la première phase, les variations sont petites. Les trois sites de la configuration philosophico-pédagogique démarrent plus tôt, mais ils sont rattrapés à partir de 1910, ce qui explique la légère hausse globale du nombre de publications.

La phase de forte évolution entamée autour des années 1910 est due avant tout à ce qu'on peut appeler la véritable explosion du site genevois, liée à la création de l'Institut Rousseau, à l'arrivée subséquente de nouveaux acteurs et à la mise en réseau d'acteurs locaux. Les Genevois publient, entre 1911 et 1930, le 58% de la totalité des productions recensées. Ce sont les années où l'approche empirique de la pédagogie expérimentale et l'Education nouvelle ont le vent en poupe (voir aussi chapitre 12). Des acteurs majeurs sont présents à partir de cette période et vont conserver une position très active au niveau de la diffusion de leur travail: Bovet*, Claparède, Dottrens*, Ferrière* et Piaget totalisent chacun plus de 100 publications dans notre base de données. Fribourg et Zurich y contribuent également en se développant de manière continue. A Fribourg, Dévaud* est l'acteur de plus prolifique de notre panel avec 232 publications recensées en 40 ans de carrière.

La dernière phase, marquée par la stagnation et le reflux, résulte d'abord d'une baisse significative des publications genevoises: l'exaltation liée aux promesses de l'Education nouvelle prend fin. Les sites de Fribourg et de Lausanne, qui composent la configuration pédagogique, compensent quelque peu ce recul: à Fribourg se développe la pédagogie curative durant les années 30 et à Lausanne Meylan* se profile comme un auteur relativement prolifique. La production des sites alémaniques (configuration philosophico-pédagogique) stagne, voire recule, même si Zurich connaît une évolution qui ressemble un peu à celle de la configuration pédagogique, due à l'existence d'institutions extra-universitaires qui proposent des publications dans de nouveaux domaines, à l'instar de Fribourg en pédagogie curative et en technopsychologie. Notons encore qu'à l'exception de Lausanne, les années de guerre constituent

8 Pour ne pas surcharger le texte, nous renonçons à donner ici le tableau détaillé par site.

pour tous les sites une période de régression plus ou moins marquée des publications.

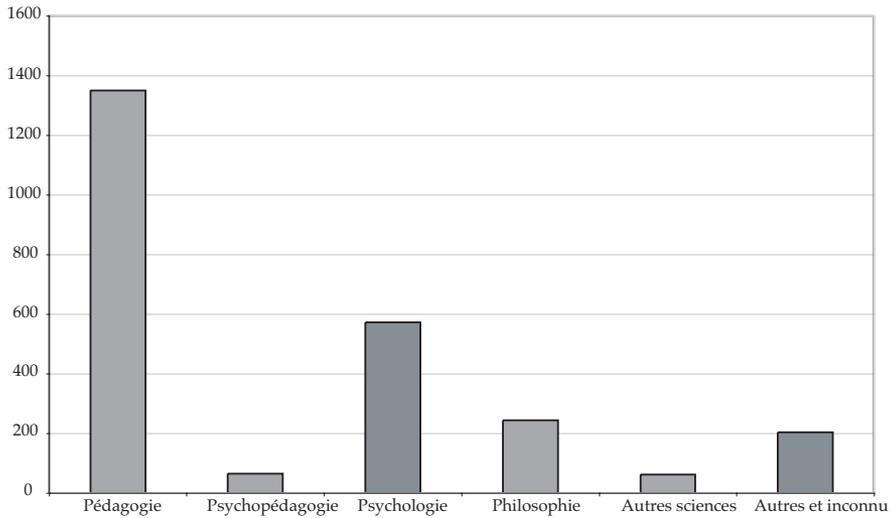
L'analyse quantitative des publications montre l'évolution complexe et non linéaire du champ. Le point de départ est plus précoce en Suisse alémanique où, nous l'avons vu, la formation des enseignants secondaires induit plus rapidement une institutionnaliation de la pédagogie dans le giron de la philosophie. Cependant, la production de ces sites ne se développe guère et reste, pour l'essentiel, au même niveau durant toute la période considérée. Les sites de la configuration pédagogique (Lausanne et Fribourg) laissent voir une lente mais constante croissance. Genève montre un tout autre profil dont va dépendre l'évolution quantitative du total des publications: une fulgurante évolution dans les années 1910 et 1920, puis une régression relativement marquée. Le recul durant la guerre a un effet sur tout le champ.

Une double conclusion se dégage de notre analyse. Le champ connaît globalement un important développement quantitatif. Tandis que les configurations se différencient entre elles, les sites relevant d'une même configuration se comportent de manière relativement homogène même si, pour Zurich, on constate une évolution analogue à celle de la configuration pédagogique, du fait de l'existence d'institutions extrauniversitaires ancrées dans la pratique.

VUE D'ENSEMBLE DES DOMAINES

Comment se répartissent les publications dans leur ensemble en fonction des principaux domaines de publications?

Figure 15.2: Répartition des publications en fonction des principaux domaines

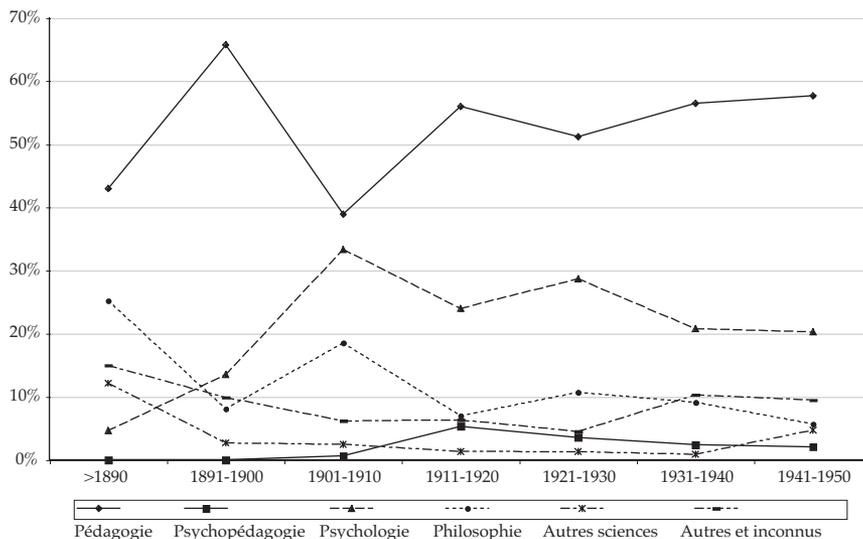


La figure 15.2 laisse apparaître une distribution correspondant aux attentes énoncées. La pédagogie⁹, naturellement, se taille la plus grande part, suivie par la psychologie (22%) et la philosophie (10%). Les autres disciplines sont beaucoup moins représentées avec respectivement 3% pour la psychopédagogie et 2% pour les autres sciences. Les publications dans d'autres domaines (militance, commémoration, etc.) ou inclassables constituent 8% du corpus.

Cette répartition évolue dans le temps (figure 15.3).

9 Voir la note 4 ci-dessus pour l'acceptation de ce terme dans le présent contexte.

Figure 15.3: Evolution du nombre de publications en fonction des domaines



Comme prévu, à chaque période, la pédagogie réunit le plus de publications (plus de la moitié de celles que nous avons recensées); on peut s'étonner par contre que les publications de cette catégorie stagnent, à une exception près, entre 50 et 60%. Quels sont alors les autres domaines investis par les protagonistes? L'analyse de l'évolution quantitative des publications dans le domaine de la philosophie est significative: très présent à la fin du 19^e et au début du 20^e siècle (qui voit les sites alémaniques, déjà bien implantés, publier en termes relatifs bien davantage que les sites romands), ces publications ne dépassent plus guère les 10% dès 1911. Dès le début du 20^e siècle, les publications dans le domaine de la psychologie acquièrent rapidement une importance certaine et relativement stable dans les années suivantes (entre 20 et 29% des publications). Le domaine de la psychologie atteint son apogée dans les années 1921-1930, «années folles de la pédagogie» pendant lesquelles les éducateurs investissent leurs espoirs de renouveau éducatif et de solidarité entre les peuples dans les connaissances empiriques et psychologiques. Porté par le même espoir, le domaine de la psychopédagogie apparaît dans les

publications des années 1911-1920, mais ne se développe guère davantage (5% des publications entre 1911 et 1920, 4% la décennie suivante puis 2% par la suite). Les autres sciences ont une importance certaine avant 1890, quand dominant les publications de professeurs engagés sur des chaires couvrant un très large spectre, y compris l'histoire et la littérature.

QUELS LIENS ENTRE LES DOMAINES, LES SITES ET LES CONFIGURATIONS?

La répartition des domaines en fonction des sites permet d'affiner l'analyse. Une lecture en fonction des configurations institutionnelles est-elle possible, et, si oui, avec quelles nuances?

Tableau 15.5: Vue d'ensemble sur les domaines en fonction des sites

	Bâle		Berne		Zurich		Fribourg		Lausanne		Genève	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Pédagogie	34	26%	91	59%	237	53%	328	82%	126	59%	535	46%
Psycho-pédagogie	2	2%	0	0%	9	2%	10	3%	0	0%	45	4%
Psychologie	14	11%	16	10%	94	21%	23	6%	11	5%	415	36%
Philosophie	55	42%	32	21%	56	13%	15	4%	59	27%	27	2%
Autres sciences	9	7%	5	3%	10	2%	3	1%	2	1%	34	3%
Autres inconnus	18	14%	10	6%	41	9%	20	5%	17	8%	98	8%
Total	132	100%	154	100%	447	100%	399	100%	215	100%	1154	100%

Les tendances mises en lumière par ce tableau 15.5 sont complexes et ne permettent pas un regroupement simple en termes de configurations. Une première lecture permet de distinguer trois sites bien contrastés. En effet, Bâle se distingue par un taux faible de publications en pédagogie et haut en philosophie, Fribourg par un taux exceptionnellement élevé en pédagogie et Genève par un taux élevé en psychologie. Ces trois sites répondent aux attentes qu'on peut avoir par rapport aux configurations philosophico-pédagogique, pédagogique et psycho-pédagogique telles qu'identifiées plus haut. On peut ensuite distinguer un deuxième groupe de sites: Berne et Lausanne, avec un taux assez élevé de publications en pédagogie (59%), accompagné de publications relativement nombreuses en philosophie. Cette orientation les situe entre les positions

de Fribourg et de Bâle et laisse hésiter quant au modèle de configuration suivi: philosophico-pédagogique ou pédagogique? Zurich, enfin, possède comparativement un taux assez bas en pédagogie et assez haut en psychologie, se situant en quelque sorte entre les deux premiers regroupements et la configuration psycho-pédagogique; Zurich se différencie cependant de cette configuration par un taux relativement important de publications philosophiques. L'analyse des domaines par site (tableau 15.5) ne permet pas un simple renvoi aux configurations mises en lumière dans le chapitre 8.

C'est dire que le rapport entre formes cognitives et dimensions institutionnelles n'est pas mécanique. En effet, les configurations ont été définies sur la base de données institutionnelles et cognitives à la fois qui certes se conditionnent mutuellement, tout en évoluant aussi de façon partiellement autonome; les formes cognitives ici étudiées sont construites exclusivement à partir de la répartition des publications dans des domaines de savoirs contrastés, ce qui permet précisément de mettre en évidence cette autonomie.

L'évolution chronologique de la répartition des publications dans les différents domaines devrait nous permettre d'approfondir la question, posée au départ de notre travail, de l'existence d'un rapport entre les dimensions institutionnelles et les formes cognitives des configurations.

ÉVOLUTION DES FORMES COGNITIVES EN FONCTION DES SITES ET DES CONFIGURATIONS

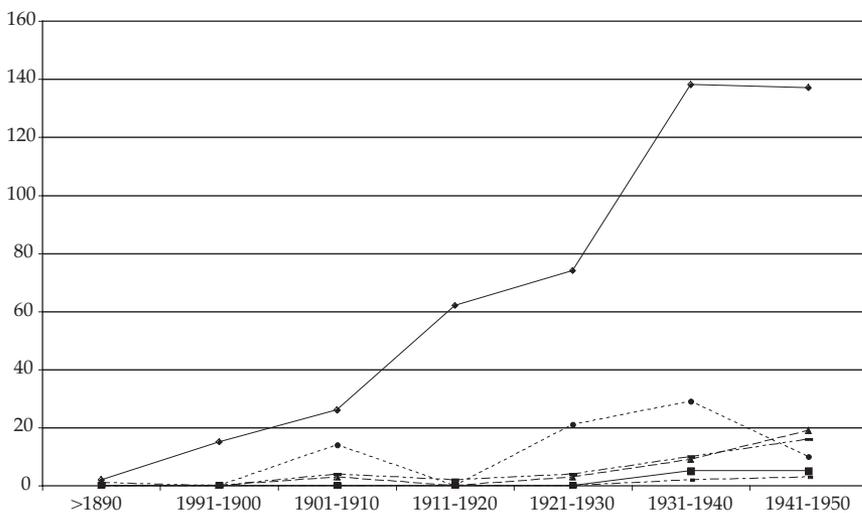
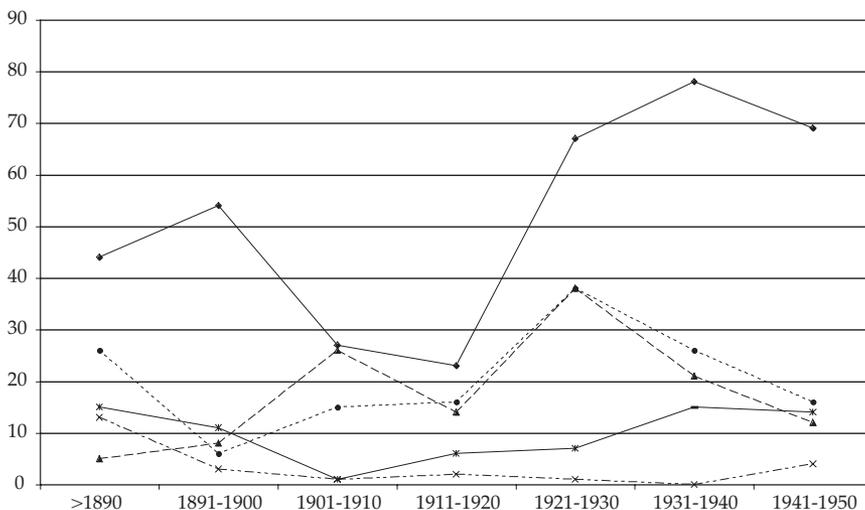
Les figures 15.4a, b et c montrent l'évolution globale des sites réunis en configurations; l'annexe 1 fournit les données par sites séparément. Ces deux présentations devraient nous permettre une interprétation nuancée du rapport entre dimensions institutionnelles et formes cognitives.

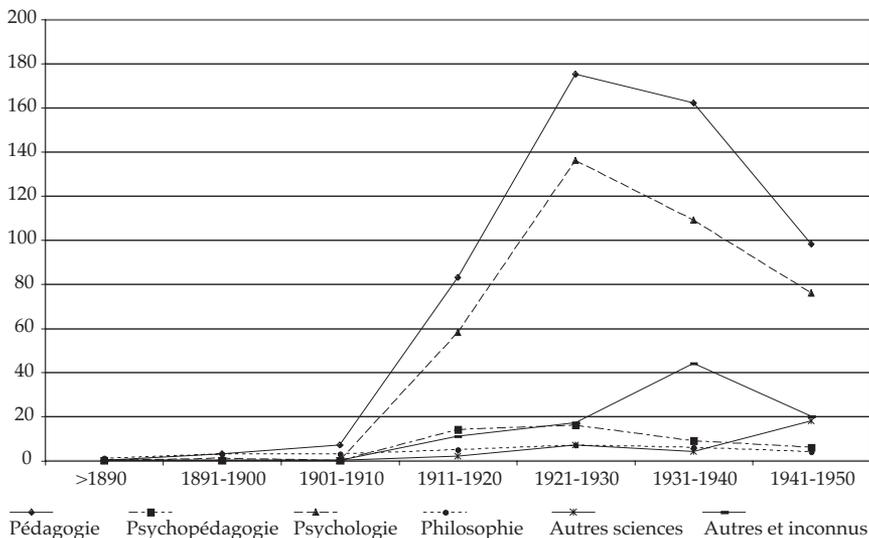
La *configuration philosophico-pédagogique* (figure 15.4a) est marquée par de grandes fluctuations dont l'interprétation n'est pas aisée. Deux éléments peuvent être mis en évidence: la pédagogie domine très fortement au début et à la fin de la période, alors qu'au début du 20^e siècle, elle fait jeu égal avec la psychologie. La philosophie est toujours bien présente, mais suit, de fait, après 1890, une courbe proche de la psychologie. Pourquoi? Plusieurs raisons président au développement fulgurant et commun des domaines pédagogie, psychologie et philosophie dans les années de l'après-guerre. L'analyse détaillée des sites (voir annexe 1) montre que cette évolution étonnante est due en bonne partie à Zurich.

Dans les sites de Bâle et de Berne, pédagogie et philosophie dominent durant toute la période observée. A Zurich, le premier pic de la psychologie (1901-1910) est lié à la présence de Meumann*, acteur grâce auquel peut être envisagé un possible développement d'une approche empirique de la pédagogie. Toujours à Zurich, l'augmentation des publications en pédagogie s'explique en bonne partie par la différenciation du champ (formation des enseignants et pédagogie curative). De manière concomitante, Lipps* et Wreschner* pratiquent une philosophie fortement orientée vers une psychologie théorique, peu encline aux démarches empiriques. La baisse observable durant la dernière période est sans doute due à la disparition de la chaire à Bâle et à l'affaiblissement de celle de Berne après la mort de Sganzi, évolutions que le développement zurichois ne permet pas de compenser. Globalement, les publications contiennent donc une composante philosophique importante, notamment en y intégrant une partie de la psychologie théorique. Dans ce sens, et en prenant en compte la totalité des publications des acteurs du champ, on peut effectivement constater une configuration philosophico-pédagogique dans laquelle domine, à partir de 1920, et plus encore 1930, la pédagogie. Mais de quelle pédagogie s'agit-il? Cette composante des publications se distingue-t-elle des autres, et plus particulièrement de celles de la configuration pédagogique? Nous y reviendrons dans le prochain volet.

La configuration *pédagogique* (figure 15.4b) connaît une évolution qui correspond bien aux attentes du point de vue de ses caractéristiques institutionnelles: une augmentation forte et régulière des publications en pédagogie et une quasi-absence de publications dans les autres domaines. Une analyse différenciée selon les sites montre que cette augmentation est pour l'essentiel due à Fribourg, et plus particulièrement à Dévaud, pédagogue très actif auprès des instituteurs ainsi qu'en témoignent ses écrits réguliers dans le *Bulletin pédagogique*. En fin de période, la production éditoriale de Dévaud est relayée par la productivité de Meylan, nommé à Lausanne, préoccupé des questions pédagogiques (et philosophiques) liées à l'enseignement secondaire. La philosophie reste présente, notamment de 1920 à 1940, lorsque Reymond*, détenteur de la chaire de philosophie qui inclut la pédagogie, déploie une forte activité intellectuelle dans sa discipline de référence. Et l'on constate, vers la toute fin de la période, un certain décollage des publications en psychologie à Fribourg, trace visible du travail de Spieler* et Montalta* qui publient en pédagogie curative laquelle est alors fortement orientée vers la psychologie empirique.

Figures 15.4: Evolution des domaines (en nombre absolu) dans les configurations philosophico-pédagogique, pédagogique et psycho-pédagogique





La configuration *psycho-pédagogique* (figure 15.4c) montre un profil de répartition des publications tel qu'attendu: pédagogie et psychologie se développent parallèlement, avec toujours une certaine dominance de la première. A ces deux disciplines s'ajoute la psychopédagogie, notamment durant la période de décollage (1911-1920) et les années riches en publications (1921-1930, et, avec déjà une baisse, 1931-1940). La dernière période connaît un reflux, à la fois par l'insertion beaucoup moins grande des acteurs sur le terrain et en raison du contexte de crise internationale. Les rapports entre les domaines restent cependant inchangés.

Cette analyse permet de mettre en lumière l'importance à la fois de certains acteurs (des figures clés) et des contextes sociaux qui organisent le développement des institutions et avec lesquels ces acteurs entretiennent des liens intenses, bien que différents et spécifiques selon les configurations institutionnelles.

FOCALE SUR LES DOMAINES DE L'ÉDUCATION ET DE LA PSYCHOLOGIE

Cette première vision de la forme cognitive du champ et de ses entours à travers les publications en général doit être complétée par une analyse construite à partir des publications plus spécifiquement liées au champ. Nous avons mené deux études à ce propos. La première décrit en détail les

publications dans les différents domaines de l'éducation, y compris la psychopédagogie, et la deuxième prend en compte les travaux de psychologie en connexion avec l'éducation (en particulier la mesure en éducation).

Tableau 15.6: Les publications dans les domaines de l'éducation

	Configuration philosophico-pédagogique		Configuration pédagogique		Configuration psycho-pédagogique		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Pédagogie générale et historique	208	55.8	233	50.2	181	31.6	622	44.1
Méthode d'éducation et enseignement	70	18.8	124	26.7	160	27.9	354	25.1
Documentation pédagogique	78	20.9	91	19.6	156	27.2	325	23.0
Approches empiriques	17	4.5	16	3.5	76	13.3	109	7.7
Total	373	100.0	464	100.0	573	100.0	1410	100.0

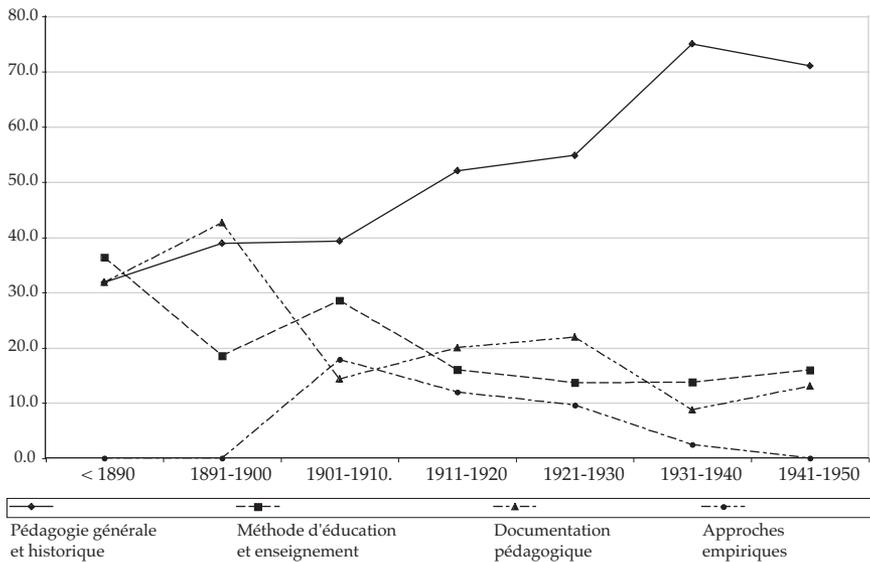
Le tableau 15.6 fait apparaître des différences nettes entre les configurations philosophico-pédagogique et pédagogique d'une part, et la configuration psycho-pédagogique d'autre part. Si, dans les deux premières, la pédagogie générale et historique constitue plus de la moitié des publications, elle en réunit moins d'un tiers dans la configuration psycho-pédagogique. Inversement, ce sont les approches empiriques qui distinguent le plus celle-ci de celles-là. Pour les autres domaines (méthode d'éducation et documentation pédagogique), les différences ne sont pas notables. Ces derniers constituent des champs d'investigation comparables en termes quantitatifs dans les trois configurations, même si tendanciellement la configuration pédagogique investit un peu plus les méthodes, et la configuration psycho-pédagogique la documentation pédagogique.

Un paradoxe apparaît ainsi: le cœur même du champ ne permet pas de distinguer clairement les deux premières configurations et d'établir entre elles une distinction significative du point de vue de leur forme cognitive. Tout se passe comme si c'étaient les différences institutionnelles qui définissaient les comportements des acteurs et leur insertion dans le champ. L'activité des acteurs à l'intérieur même du champ estompe leurs différences, tandis que la configuration psycho-pédago-

gique conserve une spécificité certaine. Dans le champ au sens plus restreint et défini par les publications consacrées à l'éducation, on ne distingue donc pas trois, mais deux formes cognitives.

Si l'évolution des configurations pédagogique et psycho-pédagogique ne fait pas apparaître de notables différences en fonction du temps, mais confirme globalement les observations déduites de la totalité de la période analysée (voir tableau en annexe), on note un changement important et intéressant dans l'évolution de la configuration philosophico-pédagogique que met bien en évidence la figure 15.5.

Figure 15.5: Evolution des sous-domaines pédagogiques dans la configuration 1



Le graphique montre deux moments bien distincts: un premier où les catégories «méthodes d'éducation et d'enseignement» et «documentation pédagogique», auxquelles s'ajoutent «approches empiriques» jouent un rôle aussi important que la pédagogie générale et qui dure jusqu'au départ de Meumann de Zurich; puis, dès 1911, s'inaugure une phase où la pédagogie générale prend clairement le dessus pour atteindre plus de 70% des publications; les approches empiriques dispa-

raissent entièrement. Cette observation confirme l'hypothèse avancée plus haut qu'il existe, à un moment donné, un potentiel pour une évolution différente, qui, pour des raisons déjà discutées, ne s'est pas réalisée; on note au contraire une baisse continue des approches empiriques.¹⁰ Elle montre également que c'est après la Grande Guerre que s'installe définitivement la forme cognitive définie plus haut.

En ce qui concerne le statut de la psychologie (tableau 15.7), on observe une différenciation assez nette entre la configuration philosophico-pédagogique et les deux autres. Dans la première, la psychologie est moins centrée sur l'enfant ou le développement et les tests mais se déploie davantage au niveau théorique (qu'elle soit générale, souvent d'orientation philosophique, ou qu'elle porte sur des domaines particuliers comme l'esthétique ou même la perception, voire d'autres domaines). Dans les autres configurations par contre, la psychologie de l'enfant et du développement ainsi que les tests prennent une place plus importante. Il s'agit là de sous-domaines directement articulables, et en général articulés, avec des préoccupations éducatives, en intersection avec le champ disciplinaire des sciences de l'éducation. L'analyse des publications dans les autres domaines de la psychologie montre par ailleurs qu'il s'agit souvent de travaux empiriques. Ces tendances confirment l'orientation de la configuration psychopédagogique. L'analyse plus détaillée de la configuration pédagogique montre que l'investissement dans la psychologie de l'enfant se concentre nettement sur les deux dernières périodes, à partir des années 30, précisément au moment où se développe la pédagogie curative et où s'amorce, à Fribourg, une évolution vers des approches plus empiriques.

10 Les approches empiriques vont totalement «émigrer» vers la psychologie dans les sites alémaniques, mais cela se passe pour l'essentiel après la période ici prise en considération.

Tableau 15.7: Les sous-domaines de la psychologie en fonction des configurations

	Configuration philosophico-pédagogique		Configuration pédagogique		Configuration psycho-pédagogique		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Psychologie de l'enfant et développement	25	20.2	11	32.4	134	35.3	170	31.6
Théorie psychologique générale	24	19.4	2	5.9	24	6.3	50	9.3
Autres domaines de psychologie	57	46.0	14	41.2	140	36.8	211	39.2
Tests psychologiques et technopsychologie	18	14.5	7	20.6	82	21.6	107	19.9
Total	124	100.0	34	100.0	380	100.0	538	100.0

Les analyses plus détaillées de la forme cognitive interne aux deux principaux champs disciplinaires de référence (pédagogie au sens générique (cf. tableau 15.6) et psychologie (cf. tableau 15.7)) donnent des résultats nuancés. L'orientation spécifique de la configuration psycho-pédagogique se confirme. Une forme d'équilibre entre les différents sous-domaines de la pédagogie et le travail en psychologie démontre un investissement soutenu et articulé par rapport aux problématiques de l'éducation. Les deux autres configurations, par contre, connaissent une dominance de la pédagogie générale et une quasi-absence de travaux empiriques. Globalement donc, une même forme cognitive lie les configurations pédagogique et philosophico-pédagogique et leur différenciation se fait plus fortement au niveau des dimensions institutionnelles.¹¹

Contrairement à nos attentes, la forme cognitive des configurations philosophico-pédagogique et pédagogique est pour l'essentiel iden-

11 Des nuances peuvent cependant être introduites: on constate une période «empirique» dans la configuration philosophico-pédagogique et l'amorce d'une orientation vers des travaux de psychologie empirique, notamment sur l'enfant, à partir des années 30 dans la configuration pédagogique à Fribourg. Et les publications de la configuration philosophico-pédagogique sont plus orientées vers la théorie, y compris dans les autres domaines de la psychologie.

tique, malgré les nuances apportées par l'analyse des travaux en psychologie. Aucun rapport direct et linéaire entre dimensions institutionnelles et forme cognitive ne peut être observé, voire même inféré. Tout se passe comme si seules deux formes cognitives contrastées avaient pu s'établir, comme si, de fait, deux disciplines de référence, la psychologie et la philosophie, devaient fonctionner dans le domaine de l'éducation et permettre à la pédagogie, insuffisamment autonome pour se développer seule, de s'y appuyer ou de s'y confronter.

FORMES COGNITIVES ET CONFIGURATIONS DU CHAMP

Nos premières analyses montrent les sciences de l'éducation comme un champ disciplinaire en construction qui utilise l'infrastructure éditoriale pour diffuser les résultats de l'activité intellectuelle des acteurs, mais bien plus encore pour soutenir et orienter l'action éducative, en s'adressant en premier aux praticiens de l'éducation et à l'administration scolaire. La réflexion éducative est investie avec, pour visée principale, l'intervention sur la scène politique et pratique. Elle possède donc une sensibilité aiguë aux influences et problèmes sociaux régionaux, voire locaux. Le champ apparaît ainsi d'emblée comme fortement hétéronome, quels que soient le site ou la région où il se développe. Les régions se différencient essentiellement dans le degré de ces orientations, la Suisse romande se distinguant par l'intensité de son articulation au terrain et à la psychologie, comparativement à la Suisse alémanique davantage portée vers la théorisation et la pédagogie philosophique.

La participation des acteurs à la mise sur pied et au maintien des infrastructures éditoriales est significative mais inégale suivant les sites. De nombreuses revues et collections n'existent qu'à travers eux, que ce soit d'ailleurs sous forme de publications scientifiques – ce qui est évident – que sous forme de publications intermédiaires ou même pratiques et professionnelles, autre indice de l'hétéronomie.

L'analyse de l'infrastructure éditoriale confirme dans l'ensemble nos hypothèses. Qu'en est-il de l'analyse de la forme cognitive à travers les publications des acteurs?

Tout d'abord on constate que l'activité de publication des acteurs du champ connaît une évolution fulgurante jusque dans les années 1930, puis qu'elle fléchit et recule durant la Deuxième Guerre mondiale. Cette vivacité, liée au développement institutionnel décrit dans la première partie

de cet ouvrage, est le reflet direct des aspirations et espoirs investis dans l'éducation au tournant du siècle puis dans l'Entre-deux-guerres.

Conformément à nos attentes, la répartition des publications dans les différents domaines laisse apparaître une continuelle domination de la pédagogie dans ses différentes formes. Représentative, évidemment, du cœur du champ, la pédagogie se conjugue cependant avec deux autres disciplines, la philosophie et la psychologie, dont l'importance évolue de manière significative au cours de la période considérée. Ainsi, la philosophie fait d'abord figure de référence principale, puis elle est rejointe, et dépassée, par la psychologie. Le paradigme global du champ change donc profondément au cours du temps.

Cette évolution se réalise cependant de manière différenciée selon les sites. Les différences portent sur la pondération entre pédagogie, philosophie et psychologie. L'analyse détaillée et diachronique permet d'affirmer que les sites peuvent être situés sur un continuum. A l'un de ses bouts se trouve Bâle avec une forte composante philosophique; ensuite on trouve Berne où la philosophie est complétée par une importante composante pédagogique; à Fribourg, cette composante prend nettement le dessus; à Genève finalement, à l'autre bout du continuum, la philosophie disparaît presque complètement au profit de la psychologie qui prend aussi un part de la place de la pédagogie. Lausanne évolue de la place où se trouve Berne vers celle où se trouve Fribourg. Zurich, difficile à situer dans ce continuum, comprend, outre une composante pédagogique et philosophique, une part non négligeable de psychologie, mais d'ordre plutôt théorique ou philosophique qu'empirique; la part de psychologie correspond donc en partie à la philosophie. Rappelons finalement qu'à Zurich, et dans une moindre mesure à Berne et Bâle, on note un moment dans l'évolution qui recèle le potentiel d'un développement vers un paradigme plus psycho-pédagogique; et qu'à Fribourg, ce potentiel commence à se réaliser à partir des années 20.

La forme cognitive du champ ne reflète donc pas mécaniquement les trois configurations, même si tendanciellement Bâle, Berne et Zurich évoluent vers une forme cognitive qu'on pourrait caractériser comme étant effectivement à dominante philosophico-pédagogique¹², Fribourg

12 Certes, Zurich constitue un cas spécifique de par son ouverture vers le pédagogique et le psychologique, découlant de sa différenciation interne comparativement plus avancée.

et Lausanne vers une forme cognitive à dominante pédagogique, et Genève vers une forme cognitive à dominante psycho-pédagogique. Dimensions institutionnelles et formes cognitives des configurations se conditionnent mutuellement sans pour autant se surdéterminer.

L'analyse détaillée des publications traitant du cœur du champ disciplinaire, soit le domaine de la pédagogie, confirme cette autonomie partielle. Elle fait d'abord apparaître un engagement commun à tous les sites dans les méthodes d'éducation et d'enseignement et dans la documentation pédagogique. Elle montre ensuite et surtout qu'il n'y a, à ce niveau, non pas trois, mais seulement deux formes cognitives clairement distinctes:

- l'une fortement axée sur la pédagogie générale et l'histoire des idées, en continuité avec le paradigme traditionnel dépendant de la philosophie;
- l'autre orientée vers des approches empiriques qui se développent à partir du tournant du siècle.

Le champ est donc à la fois homogène et hétérogène. Alors qu'un paradigme global, marqué par une forte hétéronomie sociale et disciplinaire, est commun à tous les sites, des processus de différenciation se manifestent notamment par:

- des différences de rapport aux disciplines de référence, la philosophie et la psychologie essentiellement;
- des différences dans le rapport au terrain, et une plus ou moins grande proximité avec la profession et l'administration;
- des différences dans la manière de traiter l'éducation: conseils pratiques et élaborations théoriques *versus* traitement empirique de données pour fonder la connaissance, notamment du développement de l'enfant.

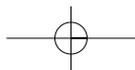
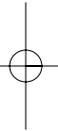
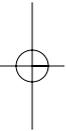
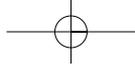
Tableau 15: Nombre et distribution des publications par domaines, sites et périodes

	Total	< 1890	1891-1900	1901-1910	1911-1920	1921-1930	1931-1940	1941-1950								
<i>Bâle</i>																
Pédagogie	34	26%	3	8%	5	42%	8	53%	1	20%	1	20%				
Psycho-																
pédagogie	2	2%	0	0%	0	0%	0	0%	1	3%	1	5%	0	0%		
Psychologie	14	11%	3	8%	0	0%	0	0%	8	20%	3	16%	0	0%		
Philosophie	55	42%	15	42%	2	17%	5	33%	2	40%	21	53%	6	32%	4	80%
Autres																
sciences	9	7%	6	17%	2	17%	1	7%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Autres																
et inconnus	18	14%	9	25%	3	25%	1	7%	2	40%	0	0%	3	16%	0	0%
Total	132	100%	36	100%	12	100%	15	100%	5	100%	40	100%	19	100%	5	100%
<i>Berne</i>																
Pédagogie	91	59%	13	68%	11	100%	10	53%	9	38%	22	67%	17	53%	9	56%
Psycho-																
pédagogie	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Psychologie	16	10%	0	0%	0	0%	5	26%	2	8%	3	9%	4	13%	2	13%
Philosophie	32	21%	0	0%	0	0%	4	21%	8	33%	7	21%	10	31%	3	19%
Autres																
sciences	5	3%	3	16%	0	0%	0	0%	2	8%	0	0%	0	0%	0	0%
Autres																
et inconnus	10	6%	3	16%	0	0%	0	0%	3	13%	1	3%	1	3%	2	13%
Total	154	100%	19	100%	11	100%	19	100%	24	100%	33	100%	32	100%	16	100%
<i>Total</i>																
	Total	< 1890	1891-1900	1901-1910	1911-1920	1921-1930	1931-1940	1941-1950								

	Total	< 1890	1891-1900	1901-1910	1911-1920	1921-1930	1931-1940	1941-1950								
<i>Zurich</i>																
Pédagogie	237	53%	28	58%	38	64%	9	24%	13	38%	35	42%	55	60%	59	63%
Psycho-	9	2%	0	0%	0	0%	1	3%	2	6%	5	6%	1	1%	0	0%
pédagogie	94	21%	2	4%	8	14%	21	57%	12	35%	27	32%	14	15%	10	11%
Philosophie	56	13%	11	23%	4	7%	6	16%	6	18%	10	12%	10	11%	9	10%
Autres sciences	10	2%	4	8%	1	2%	0	0%	0	0%	1	1%	0	0%	4	4%
Autres et inconnus	41	9%	3	6%	8	14%	0	0%	1	3%	6	7%	11	12%	12	13%
Total	447	100%	48	100%	59	100%	37	100%	34	100%	84	100%	91	100%	94	100%
<i>Fribourg</i>																
Pédagogie	328	82%	1	100%	3	100%	16	57%	52	100%	60	90%	130	88%	66	66%
Psycho-	10	3%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	5	3%	5	5%
pédagogie	23	6%	0	0%	0	0%	2	7%	0	0%	1	1%	5	3%	15	15%
Philosophie	15	4%	0	0%	0	0%	7	25%	0	0%	2	3%	0	0%	6	6%
Autres sciences	3	1%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	1	1%	2	2%
Autres et inconnus	20	5%	0	0%	0	0%	3	11%	0	0%	4	6%	7	5%	6	6%
Total	399	100%	1	100%	3	100%	28	100%	52	100%	67	100%	148	100%	100	100%

Infrastructures éditoriales et formes cognitives des sciences de l'éducation 439

Total	< 1890	1891-1900	1901-1910	1911-1920	1921-1930	1931-1940	1941-1950									
<i>Lausanne</i>																
Pédagogie	126	59%	1	50%	10	53%	10	83%	14	40%	8	18%	71	79%		
Psycho-	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%		
pédagogie	11	5%	0	0%	1	5%	0	0%	2	6%	4	9%	4	4%		
Psychologie	59	27%	0	0%	7	37%	0	0%	19	54%	29	64%	4	4%		
Philosophie	Autres	2	1%	0	0%	0	0%	0	0	0%	1	2%	1	1%		
sciences	Autres	17	8%	1	50%	1	5%	2	17%	0	3	7%	10	11%		
et inconnus	Total	215	100%	2	100%	19	100%	12	100%	35	100%	45	100%	90	100%	
<i>Genève</i>																
Pédagogie	528	48%	0	0%	3	43%	7	70%	83	48%	175	49%	162	49%	98	44%
Psycho-	45	4%	0	0%	0	0%	0	0%	14	8%	16	4%	9	3%	6	3%
pédagogie	380	34%	0	0%	1	14%	0	0%	58	34%	136	38%	109	33%	76	34%
Psychologie	29	3%	1	100%	3	43%	3	30%	5	3%	7	2%	6	2%	4	2%
Philosophie	Autres	31	3%	0	0%	0	0%	2	1%	7	2%	4	1%	18	8%	
sciences	Autres	92	8%	0	0%	0	0%	11	6%	17	5%	44	13%	20	9%	
et inconnus	Total	1105	100%	1	100%	10	100%	173	100%	358	100%	334	100%	222	100%	



Conclusion générale

Rita Hofstetter et Bernard Schneuwly

Notre enquête concernant l'émergence et les premiers développements des sciences de l'éducation en Suisse, pays à la confluence de traditions académiques contrastées, met en évidence une réalité foisonnante et surprenante, riche en enseignements pour la compréhension du champ disciplinaire lui-même comme de ses champs connexes. La présente synthèse s'attache à mettre en lumière quelques dimensions saillantes du processus de disciplinarisation des sciences de l'éducation, qui s'accomplit selon une logique analogue à tout champ disciplinaire, tout en exhibant avec une intensité particulière des caractéristiques présentes dans d'autres sciences: interaction avec des champs socioprofessionnels et politico-administratifs, ancrage local et régional couplé d'une visée internationale, constitutivement hybride du point de vue disciplinaire et cognitif. Ce processus constitue ainsi peut-être une forme prototypique dont l'analyse permet la compréhension de phénomènes plus généraux et cela bien au-delà du contexte historique et géographique retenu ici, l'exemple étudié reflétant un mouvement qui concerne la plupart des Etats occidentaux et se poursuit aujourd'hui encore.

ÉMERGENCE DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION COMME CHAMP DISCIPLINAIRE

Un nouveau champ disciplinaire consacré aux questions éducatives émerge, en quelques décennies, en Suisse, comme en de nombreux autres Etats occidentaux. Jusqu'alors conçue avant tout comme une pratique sociale, la pédagogie apparaît désormais comme devant faire l'objet d'une théorisation propre, susceptible même d'être hissée au statut

de science, à l'instar d'autres. Ce processus s'accomplit selon une logique alors classique dans l'univers académique, débouchant sur des cours, puis des cursus et des diplômes, des chaires et des institutions, des investigations et des publications, tout ou partie dédiés au nouveau champ disciplinaire. Inauguré dans le dernier quart du 19^e siècle, ce processus de différenciation, spécialisation et institutionnalisation – ce que nous désignons comme processus de disciplinarisation – se poursuit durant les premières décennies du 20^e siècle, revêtant progressivement les «emblèmes» institutionnels d'une discipline pour permettre, dès le milieu du 20^e, l'institutionnalisation durable du champ.

Selon les configurations, contrastées en fonction des aires culturelles et des traditions académiques,¹ l'institutionnalisation du champ s'accomplit diversement. Partout cependant des institutions originales se constituent, en général consacrées à la formation des enseignants voire d'autres professions éducatives, caractérisées par le fait qu'elles sont transversales aux structures disciplinaires, impliquant des contributions de différentes disciplines. Compte tenu du nombre d'institutions relevant du champ, de la diversité de leurs formes et ancrages, du caractère à la fois enchevêtré et juxtaposé de leurs rapports, le champ peut se décrire comme une constellation d'institutions. Evoquons l'exemple significatif de Genève, avec son Institut Jean-Jacques Rousseau/Ecole des sciences de l'éducation, qui lui-même assume des fonctions diversifiées, tout en se profilant parallèlement à la pédagogie universitaire et aux services du Département de l'instruction publique (DIP). Fribourg construit un institut différencié en pédagogie et pédagogie curative, articulé avec des institutions de formation des enseignants. A Zurich, plusieurs institutions spécialisées indépendantes coexistent, parfois à cheval entre université et champ professionnel. Bâle, Berne et Lausanne voient se développer des institutions de formation d'enseignants, tantôt en Lettres, tantôt en Sciences sociales.

A cette constellation d'institutions correspond une structure du personnel de plus en plus large mais toujours composite: autour des chaires gravitent une multitude de postes, parfois péniblement conquis, précaires et seulement partiellement dédiés au champ disciplinaire (privat-docents, chargés d'enseignement, chargés de cours, nominations *ad per-*

1 Nous ne reprenons pas les conclusions de la première partie présentées dans le chapitre 8 où nous décrivons en détail trois configurations du champ disciplinaire en Suisse et analysons leurs raisons d'être.

sonam) qui enrichissent l'offre d'enseignement et garantissent l'articulation étroite avec les terrains pratiques. L'ensemble de ce personnel, professeurs compris, témoigne d'un profil pas toujours conforme aux us et coutumes académiques de l'époque (qui tendent précisément à s'institutionnaliser durant les premières décennies du 20^e et sont souvent plus souples à l'heure de l'émergence d'un champ): les critères de recrutement privilégient volontiers l'aura conquise à travers des expériences pratiques et une théorisation ajustée aux besoins du champ professionnel et social de référence sur une socialisation académique traditionnelle attestée par des titres et publications scientifiques spécialisées.

La progression du nombre de cours, de postes, de chaires favorise, à partir des années 1910, la création de formations académiques spécifiques et de cursus de socialisation propres à la pédagogie/science(s) de l'éducation – le pluriel apparaît désormais. Des certificats, diplômes et licences, voire doctorats, relevant du champ se multiplient, permettant progressivement une socialisation autonome et un recrutement interne du champ disciplinaire. Ces cursus intègrent couramment d'autres disciplines, quand ils ne se placent pas sous leur aile.

Les activités intellectuelles des représentants du champ, nombreuses et diversifiées, reflètent particulièrement bien l'imbrication du champ disciplinaire avec les terrains éducatifs et les autres disciplines académiques. Du point de vue cognitif, le noyau central du champ, initialement centré sur les finalités éducatives et l'histoire des idées et doctrines éducatives, se voit peu à peu enrichi par des investigations concernant les méthodes d'enseignement, l'analyse des systèmes et de l'organisation scolaire, et dans certains cas, significatifs, la psychologie de l'enfant et du développement. Durant les deux premières décades du 20^e siècle, se manifeste partout, avec plus ou moins de puissance, une orientation explicitement empirique, voire expérimentale, en synergie avec des mouvements de réformes éducatives et des sociétés enseignantes. Hybride à l'heure de son émergence, ce noyau central reste durablement et diversement imprégné suivant les configurations, qui de la philosophie, qui de la psychologie, auxquelles s'ajoutent les apports plus ténus de l'anthropologie, de la biologie, de la médecine, plus tard de la sociologie.

L'infrastructure éditoriale créée et investie par les acteurs est quasi exclusivement de type «intermédiaire» et cela encore au milieu du 20^e siècle; elle a pour fonction de théoriser l'action éducative en s'adressant d'abord aux interlocuteurs, locaux surtout, des champs sociaux de référence: professionnels, administrateurs, politiciens. Tout au long de la

période étudiée, les réseaux de communication scientifique relèvent autant des sciences de l'éducation que d'autres disciplines constituées ou en cours de constitution, en particulier les supports éditoriaux de la psychologie et de la philosophie, qui fonctionnent comme tremplins pour des échanges internationaux. Les manifestations intellectuelles retenues – congrès, colloques, séminaires, expositions – sont essentiellement thématiques et portent sur des problématiques orientées vers la pratique ou sur des questions concernant l'Éducation nouvelle, l'éducation morale ou encore la pédagogie curative. Elles s'inscrivent tantôt dans un cadre régional, tantôt international, exceptionnellement dans un cadre national. Vu leur caractère hétéroclite et éphémère et leur nature d'abord thématique, elles ne fournissent guère les conditions de création d'une véritable communauté scientifique.

Autrement dit, la pédagogie/science(s) de l'éducation conquiert en quelques décades les traits essentiels d'une discipline académique, tout en se particularisant sur chacun d'eux. Des institutions relevant du champ sont mises sur pied aboutissant à une constellation d'institutions; tout en profilant le champ disciplinaire, elles sont souvent autant mues par une logique professionnalisante que disciplinaire, étant orientées vers leurs champs professionnels de référence. Des postes relevant du champ se multiplient, parmi lesquels des chaires professorales permettant même une différenciation interne du champ; ces postes dépendent couramment d'autres disciplines, confèrent une portion congrue à la recherche et sont occupés par des personnes aux profils composites et peu académiques. Les offres d'enseignement académiques du champ se multiplient et débouchent sur des cursus voire diplômes couvrant tous les grades académiques; tout en intégrant d'autres disciplines, elles se placent aussi sous leur égide. Les investigations se multiplient, les méthodes se diversifient et les domaines se différencient; les réseaux de communication restent orientés davantage vers les champs pratiques que vers les pairs sinon dans les disciplines contributives des sciences de l'éducation. On a affaire de toute évidence à un champ disciplinaire particulier, qui s'origine dans un champ social dont il se différencie au cours de processus de disciplinarisation, tout en lui restant enchevêtré. Ces particularités, qui perdurent à l'heure où la pédagogie/science(s) de l'éducation s'est déjà amplement institutionnalisée, visent semble-t-il à concilier des critères de pertinence sociale, à travers un ajustement du champ disciplinaire sur les demandes sociales, et de pertinence académique, répondant, en partie du moins, aux exigences de réflexion et

d'analyse propres au champ scientifique. Ceci lui confère une légitimité sociale et peut-être une efficience praxéologique, mais peut questionner sa légitimité académique et amenuiser son envergure et autonomie scientifique.

UN RAPPORT PROFESSION – DISCIPLINE DOUBLEMENT SURDÉTERMINÉ

Les sciences de l'éducation émergent d'abord en référence aux pratiques et professions enseignantes, puis plus largement, à une multiplicité de métiers éducatifs. Ceci a pour incidence que le champ disciplinaire a une vocation avant tout professionnalisante et qu'il demeure sous l'emprise puissante des pouvoirs politico-administratifs en charge des systèmes éducatifs. D'emblée, le rapport profession/discipline – nous recourons ici à un concept générique qui englobe l'ensemble des champs professionnels et champs disciplinaires concernés – conditionne fortement le champ disciplinaire, un conditionnement qui marquera durablement son évolution. Son orientation met aux prises tout au long de la période étudiée trois groupes d'interlocuteurs, aux positions tantôt convergentes, tantôt divergentes y compris en leur sein: les professionnels de l'éducation; les instances universitaires et facultaires de référence; l'administration scolaire voire les instances politiques. Des tendances identiques s'observent, par-delà la diversité des contextes historiques et culturels, et c'est sur celles-ci que nous focalisons l'attention pour dégager des logiques traversantes aux sites étudiés.

Si les qualifications exigées pour les professions enseignantes constituent un ressort essentiel du déploiement des sciences de l'éducation, les divisions internes au corps enseignant – reflétant les inégalités et divisions du système scolaire lui-même – conditionnent ces développements. De provenances et affiliations diverses, les enseignants du secondaire s'affirment dans la distinction avec les primaires et se revendiquent d'abord de leurs appartenances disciplinaires, définies par leur formation disciplinaire initiale ainsi que par les branches scolaires dont ils assument l'enseignement. Le décalage croissant entre savoirs académiques et scolaires, dû à la différenciation des disciplines académiques et à la différenciation des filières du secondaire, génère toutefois, dès le tournant des 19^e et 20^e siècles, une demande de formation profession-

nelle pour assurer une meilleure cohésion concernant les finalités éducatives et le passage de la formation théorique à la pratique d'enseignement. Cette formation est conçue comme générale et théorique en ce qui concerne les principes éducatifs, gérée pour l'essentiel par des pairs et intégrée dans les institutions transversales du champ pour ce qui concerne la dimension praxéologique. Loin de constituer une référence pour la construction d'une identité professionnelle commune, la contribution des sciences de l'éducation reste circonscrite en ce premier 20^e siècle, même là où le champ disciplinaire connaît une ample assise institutionnelle: autrement dit, une contribution marginale essentiellement philosophique pour la théorie et orientée vers des savoirs pratiques peu théorisés systématiquement pour la pratique d'enseignement.

Les enseignants du primaire, quant à eux, se considèrent comme les interlocuteurs autorisés de toute réflexion et entreprise pédagogique, les questions éducatives relevant de leur compétence. C'est tout du moins, dans certains contextes significatifs, ce qui transparaît de leurs prises de positions collectives, à travers les discours tenus par la frange avancée d'entre eux à la tête des associations professionnelles. C'est le cas à Zurich et à Genève, dans une certaine mesure à Bâle et dans le canton de Vaud, en référence au modèle genevois. Ces enseignants investissent alors les sciences de l'éducation comme champ disciplinaire de référence pour bénéficier de qualifications répondant à leur quête de reconnaissance sociale et professionnelle. A l'aube du 20^e siècle, cette quête en appelle à une ouverture aux approches empiriques, voire expérimentales, ces dernières étant supposées garantir une véritable formation professionnelle scientifique. L'articulation du champ disciplinaire à la formation des enseignants primaires contribue ainsi à émanciper les sciences de l'éducation de la philosophie et à les rapprocher des sciences expérimentales, de la psychologie notamment. C'est d'ailleurs précisément là où la formation des primaires est partiellement universitarisée que se développent le plus significativement les sciences de l'éducation et que les approches empiriques y trouvent une place; en témoigne Zurich au début du 20^e et Genève, plus durablement et puissamment, tout au long du 20^e siècle. Le rapport entre les enseignants primaires et les sciences de l'éducation trouve aussi son ancrage dans la préoccupation commune de réformer l'école, en particulier durant les décennies fastes de l'Education nouvelle et avant que la crise internationale et l'exacerbation des tensions sociales ne suscitent un repli sur des valeurs plus traditionnelles, mettant fin dans le même temps à de telles synergies.

Le déploiement du champ disciplinaire, surtout là où il n'est pas confiné à la formation des enseignants du secondaire, crée un espace dans lequel trouvent à se construire, au cours du 20^e siècle, de nouveaux domaines et de nouvelles fonctions voire professions éducatives, suivant un processus de professionnalisation à dominante secondaire: enseignant spécialisé, pédagogue curatif, orienteur professionnel, voire psychologue scolaire. La différenciation du champ disciplinaire suit là deux modèles principaux: le premier procède d'une différenciation interne, préservant un lieu institutionnel unitaire au champ, ainsi qu'en témoignent les exemples de l'Institut des sciences de l'éducation de Genève et, à la fin de la période considérée, l'Institut de pédagogie, puis de pédagogie, d'orthopédagogie et de psychologie appliquée de Fribourg; le second donne lieu à une juxtaposition d'institutions spécialisées relativement indépendantes et juxtaposées, à l'exemple surtout de Zurich. Le champ disciplinaire apparaît ainsi tantôt comme structuré par différenciation interne, tantôt comme un conglomérat de disciplines. Oscillant entre ces deux modèles, l'inscription institutionnelle de la pédagogie curative l'illustre particulièrement bien.

Comment se positionnent les autres protagonistes de ce processus?

Tout au long de la période considérée, l'université manifeste une position ambivalente et contrastée, notamment suivant les facultés et disciplines diversement concernées. Sans être foncièrement opposées à une nouvelle discipline dans le domaine de l'éducation, les instances universitaires ont tendance à préserver la structure disciplinaire classique, fortement hiérarchisée et contrôlée, et à défendre la vocation scientifique de l'institution, supposée mise en question dès lors qu'interviennent des enjeux professionnels. Simultanément, elles se montrent intéressées à élargir leur empan et augmenter leur public; l'éducation constitue un champ particulièrement propice pour ce faire, les terrains éducatifs étant conçus comme des espaces possibles d'expérimentation et d'application tandis que les pressions qualificatives croissantes des milieux professionnels peuvent élargir le public étudiant. La question de la place de l'éducation engendre de nombreuses tensions entre disciplines académiques, plusieurs d'entre elles, en quête de nouveaux terrains, objets et publics, s'arrogeant la légitimité du discours savant sur l'éducation. Les instances universitaires investissent ainsi progressivement le champ éducatif, tout en restant durablement ambivalentes et divisées, voire rivales, devant l'institutionnalisation d'un champ disciplinaire aussi «indiscipliné».

Instituée comme relais des pouvoirs politiques, l'administration scolaire investit elle aussi la formation des enseignants, voire des autres métiers éducatifs, pour garantir la professionnalité et le contrôle idéologique de son personnel, et assurer une gestion optimale des systèmes et publics scolaires dont elle a la charge. Ceci implique une proximité entre formation théorique et terrain, dans une orientation conforme à sa propre politique. L'administration scolaire entend ce faisant conserver un droit de regard sur l'orientation du champ disciplinaire, qu'elle considère comme un instrument de sa politique; si tant est qu'elle lui concède une pertinence, celle-ci réside avant tout dans sa mise au service de l'instruction publique, la fonction critique du champ disciplinaire, au vu de l'importance des enjeux sociaux de l'éducation, lui étant rarement reconnue.

Des conflits inévitables entre ces diverses instances en découlent, plus ou moins virulents selon les circonstances: des postes sont créés ou redéfinis par l'administration contre le gré de l'université; des critères et procédures peu habituels de nominations sont appliqués pour des postes académiques; des mandats hétéroclites sont confiés aux représentants de la pédagogie; des institutions et structures nouvelles sont mises sur pied pour concilier les parties. Les solutions concrètes données à ces contradictions varient en fonction des lieux et des moments. Elles découlent pourrait-on dire d'une logique de compromis entre les impératifs pratiques, professionnels, politiques, académiques, conférant au champ disciplinaire un positionnement hybride.

Le rapport entre champs professionnels et champ disciplinaire, entre profession et discipline, apparaît ainsi comme doublement surdéterminé: par le rapport inégal, partiellement contradictoire, des professions éducatives elles-mêmes quant au rôle des sciences de l'éducation dans la constitution du statut et de l'identité de chacune d'entre elles; par l'hétéronomie caractérisant la définition du champ disciplinaire lui-même, soumis à la tension entre vocation professionnelle et scientifique de l'université, qui met aussi aux prises les instances académiques et politico-administratives.

DU LOCAL À L'INTERNATIONAL: UN MOUVEMENT MÉDIATISÉ PAR DES CONFIGURATIONS CONTRASTÉES

Convoqué en première instance pour résoudre des questions éducatives et garantir la professionnalité des métiers éducatifs, le champ disciplinaire est d'emblée et durablement marqué par son ancrage dans le tissu social local, l'Etat cantonal constituant, dans la Confédération helvétique, le cadre de référence des systèmes scolaires et de leurs professionnels. Tout en caractérisant l'ensemble du champ, cette inscription se concrétise différemment suivant les contextes et peut revêtir une dimension internationale faisant fi du national.

A quelques exceptions près, les représentants du champ se distinguent par la multiplicité de leurs engagements éducatifs, œuvrant souvent au coude à coude aussi bien avec les associations professionnelles que l'administration scolaire. En témoigne l'effervescence pédagogique aussi bien de notoires psychologues de l'éducation, Claparède, Meumann, Piaget ou Stein, que de titulaires des chaires de pédagogie, Bovet, Dévaud, Guex, Hanselman, Hunziker ou Malche, ou encore de praticiens-chercheurs Descoedres, Messmer ou Schneider. Tous n'ont cessé d'interagir avec les praticiens de l'action éducative, en particulier par le biais de leurs associations professionnelles. Ils y assument nombre de mandats, à l'exemple de la présidence même des sociétés enseignantes ou de rédacteur de leurs revues professionnelles; ils participent à leurs congrès, multiplient les conférences et les publications, saisies comme autant d'occasions de promouvoir leurs travaux et convictions pédagogiques; ils s'allient aux praticiens pour soutenir leurs revendications en vue d'une meilleure qualification et reconnaissance sociale. Si ces échanges sont loin d'être dénués de tout conflit de pouvoir, ils resteront assez soutenus tout au long de la période étudiée, nombre de protagonistes se reconnaissant volontiers autant comme membre du champ professionnel que du champ disciplinaire. Cette synergie se fait particulièrement intense au sein des mouvements de réformes pédagogiques, œuvrant localement pour une transformation concrète des pratiques et des systèmes éducatifs, tout en s'inscrivant dans une dynamique internationale. L'Education nouvelle, dans laquelle s'engagent nombre de représentants du champ disciplinaire, l'illustre particulièrement bien. Local et international se conditionnent ici mutuellement.

Les représentants des sciences de l'éducation prêtent également une oreille attentive aux attentes importantes des instances politico-administratives en charge des institutions scolaires. Ils le font d'autant plus naturellement que nombre d'entre eux sont désignés précisément en vertu de leur proximité avec ces instances et sur des mandats mixtes, relevant autant de l'académique que de l'administratif, ce qui est supposé garantir l'efficacité de leur contribution sinon leur loyauté. Au-delà de leur apport, essentiel, à la formation des enseignants, les représentants du champ participent comme experts à une multiplicité de commissions, mandatées pour gérer, évaluer, transformer les pratiques et le système scolaire; ils construisent des connaissances sur le fonctionnement et l'efficacité de ceux-ci, sur les aptitudes effectives et souhaitées des élèves et des maîtres, sur les contenus et programmes pour en ajuster la pertinence. Compte tenu du fonctionnement décentralisé du système scolaire, ces demandes réfèrent avant tout à des contextes locaux, qui diffèrent de site en site.

Cette forte imbrication locale implique paradoxalement une orientation internationale affirmée. Etat à la confluence de plusieurs traditions culturelles, la Suisse s'est formée en adoptant une structure confédérale décentralisée, notamment dans le domaine particulièrement sensible de l'éducation. Nous avons décrit en détail les effets de cette structure sur la constitution et le développement du champ disciplinaire sous forme de trois configurations contrastées: philosophico-pédagogique, pédagogique et psycho-pédagogique. Ces configurations fonctionnent selon des logiques académiques différentes, orientées vers des aires culturelles différentes, présupposant un rôle (social) différent de l'université. La réception de dynamiques internationales trouve ainsi à s'exprimer différemment au niveau des orientations concrètes prises localement par le champ à diverses étapes de sa constitution.

Pour la configuration philosophico-pédagogique, dominante en Suisse alémanique, la prégnance du modèle allemand se donne à lire à de multiples niveaux: la conception même de l'université jusque dans son fonctionnement et son rôle; les procédures, critères et bassin de recrutement aux postes de professeurs; la référence aux paradigmes de la *geisteswissenschaftliche Pädagogik*; les réseaux de communication privilégiés. La forte orientation vers le modèle allemand d'un ordinarat puissant entraîne une distance relativement grande de ce dernier avec la cité et débouche sur la création d'institutions distinctes pour assumer les fonctions professionnalisantes à l'intérieur de l'université. Dans cette

configuration, l'identité culturelle des professeurs détermine *de facto* l'orientation internationale au détriment de considérants locaux.

Pour la configuration pédagogique, dominante en Suisse romande, l'absence d'un modèle de référence clairement établi et d'un marché de recrutement ouvert a pour effet un certain repli régional et un ancrage local relativement important, permettant la création, dans la structure académique habituelle, d'institutions répondant à des besoins sociaux. La configuration pédagogique ne se définit pas globalement à travers une référence internationale explicite, sinon pour Fribourg, qui a la particularité d'être la seule université catholique suisse; pour pouvoir jouer ce rôle dans le domaine de l'éducation, les acteurs du champ se rapprochent d'emblée de la Belgique catholique, avec laquelle ils entretiennent des relations privilégiées et qu'ils prennent pour référence dans leurs activités à Fribourg tout au long des décennies étudiées.

La configuration psycho-pédagogique, elle, se développe à partir de la précédente (la configuration pédagogique), précisément là où, pour des raisons locales, s'ouvre une perspective internationale plus ample, permettant au champ de s'asseoir sur une base plus large et plus reconue, ce qui est le cas dans une certaine mesure à Fribourg (après les années 30) et surtout à Genève. Dans ces deux sites, on pourrait avancer que ce sont les spécificités locales elles-mêmes qui impliquent une orientation internationale. Tout en s'inspirant du pragmatisme anglo-saxon et de la pédagogie et psychologie expérimentales allemandes, Genève se caractérise par le fait qu'elle prétend elle-même représenter l'international. Ceci se manifeste particulièrement clairement à l'issue de la Première Guerre mondiale, à l'heure où l'Institut met sur pied le Bureau international d'éducation et fait de l'Education nouvelle son fer de lance. L'Institut des sciences de l'éducation se profile alors sur la scène internationale comme l'une des incarnations même du mouvement et de ses principes, que la psychologie piagétienne relayera à l'issue de la Seconde Guerre mondiale. Le local appelle donc d'une manière ou d'une autre l'international pour se constituer et se développer.

La coexistence de trois configurations dans un même espace national est intéressante à plus d'un titre et soulève des questions concernant la structure du champ disciplinaire au niveau international, la Suisse pouvant ainsi s'apparenter à une miniature permettant d'observer comme à la loupe des phénomènes plus généraux. Trois questions nous paraissent particulièrement intéressantes, méritant d'être explorées moyennant des études empiriques approfondies. La première a trait au degré de généra-

lité et de spécificité des configurations définies pour rendre compte des tendances observées en Suisse, résultat de facteurs à la fois internationaux et locaux. La deuxième a trait à la force du local qui semble particulièrement prégnant dans le champ disciplinaire, d'autant que le système d'éducation fonctionne de manière décentralisée. La troisième finalement concerne les transferts entre configurations, leurs interactions aux niveaux cognitif et institutionnel.

L'existence même des trois configurations en Suisse rend peu probable la constitution d'une communauté scientifique, ancrée au niveau de la nation, si ce n'est ponctuellement. Force en effet est de constater que le niveau national est quasi inexistant dans le champ disciplinaire en Suisse jusqu'au milieu du 20^e siècle. Il n'y a pas d'association ni de congrès national relevant des sciences de l'éducation (ni d'ailleurs, à un congrès près, dans le champ professionnel). Des échanges existent certes entre les sites, notamment à travers Genève qui devient, pendant une vingtaine d'années, un pôle incontournable de référence, l'Institut constituant un carrefour mettant en synergie des acteurs de nombreux autres cantons suisses tandis que ses représentants sillonnent le pays pour promouvoir leurs thèses. Et Fribourg, comme unique université catholique en Suisse, a pour vocation et ambition de fonctionner comme point de référence de tous les pédagogues catholiques suisses. Mais ces contacts et ambitions demeurent ponctuels et ne trouvent pas à s'institutionnaliser au niveau national. Rappelons que l'unique publication d'envergure nationale (*Jahrbuch des Unterrichtswesens in der Schweiz*), où s'expriment couramment les représentants du champ, émane de l'administration et se verra dédoublée, dès 1910 (*Annuaire de l'Instruction publique en Suisse*), pour mieux prendre en compte les deux principales régions linguistiques. C'est sans doute la faiblesse même du niveau national qui explique à la fois la force particulière du local et son ouverture vers l'international.

Les représentants du champ disciplinaire conquièrent ainsi une indéniable légitimité sociale, très ancrée localement. Afin de la garder et de la renforcer, ils tendent à privilégier l'intervention et l'expertise sur la construction de connaissances, ou ajustent celles-ci sur les demandes sociales, articulées aux contextes locaux, rendant leur transfert et leur généralisation plus délicate. Inversement, cet ancrage local non seulement n'empêche pas, mais nécessite – c'est d'ailleurs même l'une des fonctions du champ – la référence constante aux évolutions, modèles et connaissances développés au niveau international, ainsi réceptionnés,

commentés, invoqués. Le travail des acteurs apparaît dès lors aussi comme traduction, comme appropriation, comme adaptation d'un savoir pédagogique international aux données spécifiques du lieu, conférant un sens particulier et une forme locale originale aux références internationales. Ce flux, qui s'opère surtout dans un mouvement «descendant», le local se référant à l'international, n'est donc pas simple ajustement mais débouche aussi sur des transformations et enrichissements, susceptibles à leur tour de connaître un destin dépassant les bornes étroites de leur contexte d'émergence: à certaines époques, dans certains sites, tel acteur, telle institution, telle production se profile comme référence internationale. Certes, si la Suisse est longtemps considérée comme une «Mecque de la pédagogie», cette réputation internationale, quelque peu surfaite, est largement liée à quelques «grands pédagogues» des 18^e et 19^e siècles, volontiers érigés en figures fondatrices (Rousseau, le Père Girard, Fellenberg, Pestalozzi) et dont on revendique, sans crainte de contradiction, la filiation, à l'exemple de l'Institut Rousseau; une réputation à laquelle contribuera ensuite puissamment l'œuvre du psychologue Piaget, qui trouve effectivement sa genèse au sein des sciences de l'éducation.

UNE MOSAÏQUE

La naissance d'un champ disciplinaire ne résulte pas d'une invention *ex nihilo* mais plutôt de la transformation de discours, théories et connaissances existants, dorénavant pris en charge par des institutions et acteurs spécialisés, chargés de les fonder par l'enquête empirique, d'en assurer le renouvellement moyennant de nouveaux critères de pertinence, d'en approfondir la cohérence théorique. Ce qui lui préexiste se prolonge ainsi dans le nouveau champ, dans le même temps où se redéfinissent les frontières disciplinaires. Ceci est *a fortiori* vrai pour un champ issu d'une disciplinarisation à dominante secondaire comme celui des sciences de l'éducation. Nous venons de voir combien les rapports du champ disciplinaire restent étroits avec les acteurs des champs professionnels de référence. Qu'en est-il du rapport avec les autres champs disciplinaires, qui, eux aussi, traitent de l'éducation et constituent ainsi, eux aussi, des références possibles de la profession? Et comment le champ lui-même se construit-il dans sa double articulation avec les autres disciplines et les champs professionnels?

Les questions relevant de l'éducation et de l'enfance concentrent depuis les temps les plus anciens l'attention d'une multiplicité d'individus et de collectivités. Au cours du 19^e siècle, les phénomènes éducatifs sont couramment à l'ordre du jour de diverses assemblées philanthropiques ou savantes réunissant des «amis de l'enfance» œuvrant pour la «cause éducative», aux affiliations disciplinaires éclectiques, philosophes, médecins, hygiénistes, eugénistes, biologistes, psychologues, anthropologues. Cet éclectisme est alors courant et concerne aussi bien les individus que les institutions. Caractéristique, on l'a vu, de tout champ disciplinaire naissant, cette hybridité perdure toutefois au sein même du champ des sciences de l'éducation, par-delà ses premières institutionnalisations.

Une convergence frappante réunit de ce point de vue tous les sites étudiés: partout, c'est avant tout en référence à la philosophie et à la psychologie que les sciences de l'éducation se constituent. Certes, elles croisent régulièrement d'autres disciplines, comme la médecine, voire la biologie ou l'anthropologie, et même les sciences sociales et le droit. Il s'agit bien d'abord de croisements, les synergies étant rares, marginales, ponctuelles. Il est à cet égard particulièrement significatif de relever que le rattachement aux sciences sociales est envisagé à Genève dans les années 1910, fortement revendiqué par d'aucuns, qui devront pourtant céder sous la résistance acharnée d'autres, pour des raisons complexes, qui débordent les questions disciplinaires. Le rattachement aux sciences sociales est effectif à Lausanne dès 1917, mais ses incidences sur la définition disciplinaire du champ seront ténues. L'hybridité se manifeste aussi dans le recrutement des acteurs et leur orientation disciplinaire privilégiée. Dans la mesure où ils ont une formation académique accomplie – nous avons vu que ce n'est pas toujours le cas – les acteurs émanent avant tout de la philosophie et de la psychologie, certains, plus rarement, de la médecine voire des sciences sociales. La plupart maintiennent, pour partie du moins, leur orientation disciplinaire d'origine, tout en s'intégrant dans le champ et en y étant actifs, ce qui augmente considérablement les possibilités d'interactions entre champs et de transferts de concepts et théories. Les domaines dans lesquels publient les acteurs reflètent clairement cette situation. Un recrutement interne commencera timidement vers la fin de l'époque considérée, ce qui aura aussi des incidences sur la forme cognitive des activités intellectuelles privilégiées dans le champ.

Le champ disciplinaire des sciences de l'éducation se développe ainsi, dans ses formes institutionnelles et cognitives, en rapport étroit

d'abord avec la philosophie et la psychologie. Cette double référence est observable, sous des formes et forces diverses, dans nombre d'autres sites, sur la scène internationale, témoignant de la prégnance de cette référence, confinant parfois à la révérence.

L'organisation disciplinaire de l'université, longtemps sous la dominance de la philosophie, y participe; cette prégnance, plus durable en Suisse alémanique, est particulièrement marquée s'agissant du champ éducatif, où sont supposées se transmettre valeurs et doctrines et où domine longtemps une conception élitaire, voire élitiste de la formation qui trouve ses justifications dans une philosophie vantant un idéal de formation – l'homme lettré – accessible à une petite minorité seulement. Institutionnellement, la philosophie est l'hôte initial de la pédagogie/science(s) de l'éducation, permettant par ailleurs la création d'institutions transversales, plus autonomes. C'est dans les facultés qui en relèvent (qu'elles se dénomment Philosophie ou Lettres) que s'inscrit le nouveau champ disciplinaire; ce sont des philosophes qui occupent les premières chaires; c'est à l'intérieur des cursus et grades de la philosophie que se profilent les premières formations et diplômes spécialisés en éducation; et la philosophie restera durablement un ingrédient essentiel des formations pédagogiques, même lorsque ces dernières s'autonomisent. Un processus de différenciation s'opère ensuite certes partout, plus rapide et plus marqué dans les sites romands. Dans les sites alémaniques (configuration philosophico-pédagogique précisément), la tendance est de sortir du giron institutionnel dans lequel la philosophie, dans son propre intérêt – clientèle, influence sur la pratique –, tend à maintenir le champ disciplinaire. Toute relative, l'autonomisation se réalise alors par maints détours complexes, propres aux institutions, comme des nominations sur des postes peu stabilisés ou *ad personam* ou encore la création d'institutions transversales relativement autonomes. Cette autonomisation est d'autant plus difficile que la discipline se nourrit pour l'essentiel des discours du champ pratique auquel certes elle confère une forme plus cohérente, mais sans pour autant parvenir à une pleine légitimité académique, recherchée auprès des disciplines établies, comme la philosophie, ou émergentes, comme la psychologie.

La psychologie, précisément, s'impose rapidement, de manière évidente et partout comme élément nécessaire aussi bien de la formation que des approches empiriques en éducation. C'est à partir de la psychologie que sont pensées et réalisées – pensons à Claparède ou Meumann,

voire Bovet; mais aussi à Dürr, au malheureux Braun, voire, pour une certaine période, à Sganzi – les institutions dédiées à la recherche et formation en sciences de l'éducation. Inversement, certaines branches de la psychologie – la psychologie de l'enfant et du développement et une partie de la psychologie différentielle – se développent pour l'essentiel au sein même d'institutions des sciences de l'éducation. S'agissant des contenus, la psychologie construit, grâce notamment à un développement méthodologique sophistiqué, un discours autonome aux visées applicationnistes marquées, générant un processus de professionnalisation secondaire. Le terrain de l'éducation est de toute évidence propice à cet égard, plus particulièrement dans ses marges: enfants anormaux et difficiles, orientation scolaire et professionnelle. Il en résulte un complexe processus d'intégration des paradigmes psychologiques par les sciences de l'éducation; cette influence est particulièrement frappante dans les approches empiriques et expérimentales de la recherche éducationnelle, où se jouent précisément la définition et la reconnaissance scientifiques du champ disciplinaire. La pensée de l'éducation et de l'enseignement tend à se définir essentiellement en fonction de l'enfant individuel, selon le schéma psychologique dominant dès les années 1920. Dans le même temps où les paradigmes psychologiques s'imposent, s'estompent ceux relevant de la philosophie, plus particulièrement bien sûr dans la configuration psycho-pédagogique.

Les imbrications avec d'autres champs disciplinaires, à l'instar de la médecine et l'hygiène, de la biologie, de l'eugénisme, de l'histoire, de l'anthropologie, de la sociologie, de la théologie, bien que plus ténues, exemplifient néanmoins elles aussi cette dialectique complexe qui donne le jour à un champ disciplinaire de fait pluridisciplinaire. Les sciences de l'éducation émergent en effet comme champ disciplinaire dans un processus de différenciation d'autres disciplines, dont elles s'«émancipent» tout en s'en enrichissant voire s'en revendiquant pour conquérir leur consécration scientifique (par fusion, fission, emprunt, extension, contraction). Cette dialectique n'est pas sans incidence sur la nature même de leurs formes cognitives – thématiques, terrains d'investigation, approches méthodologiques, paradigmes –, d'autant que les phénomènes éducatifs qu'elles prennent pour objets ne leur sont pas propres, d'autres disciplines s'en revendiquant durablement; ceci met en question un recouvrement évident d'un objet social redéfini scientifiquement et l'existence d'un champ disciplinaire clairement circonscrit. Dans les parcours de formation, ces multiples intrications disciplinaires sont particulièrement visibles: nombre de

cours et séminaires traitent les conditions et présupposés de l'éducation à partir de questionnements philosophiques et psychologiques, voire, dans une moindre mesure, médicaux. Partiellement intégrées dans le nouveau champ disciplinaire, ces autres disciplines, assurément, s'en trouvent à leur tour transformées; on assiste ainsi à un métissage au sein même du champ, où les différentes composantes se transforment mutuellement à travers des discours et approches faits d'emprunts, de transferts, de réappropriations.

L'évolution des formes cognitives des sciences de l'éducation tout au long des décades retenues montre elle aussi combien ce champ disciplinaire, à l'instar d'autres, est une réalité floue et mouvante, historiquement et socialement construite. Lorsqu'elles parviennent à conquérir une plus large assise, les sciences de l'éducation élargissent leurs champs d'intérêts, différents suivant les sites et les circonstances, dans un processus de différenciation interne permettant de nouvelles spécialisations. On assiste ainsi à l'émergence de nouveaux terrains d'investigation, à l'exemple de la pédagogie curative, de la petite enfance, de la formation des adultes, de l'administration scolaire, de la protection de l'enfance, de l'orientation professionnelle; de nouvelles approches, à l'exemple de la pédagogie comparée, de la pédagogie expérimentale, de la psychologie de l'enfant, de l'expérimentation pédagogique; et de nouvelles problématiques, à l'exemple des systèmes scolaires, des processus d'enseignement/apprentissage, des didactiques disciplinaires, de l'évaluation des capacités des élèves, de l'adaptation des plans d'études, de l'éducation morale et civique, de l'éducation des anormaux, de la réforme scolaire, des capacités des enseignants.

Les contenus forment ainsi un ensemble hybride et foisonnant. Leur cohérence ne s'impose ni par une rationalité épistémologique, ni par une logique disciplinaire, sociale ou professionnelle, mais est sans cesse reconstruite à travers le mouvement qu'impriment les champs professionnels et disciplinaires en interactions. Par leurs demandes et préoccupations, les champs professionnels (terrains pratiques, professions de référence, milieux politico-administratifs) prédéfinissent en partie les contenus et assises des sciences de l'éducation, lesquelles se constituent en référence aussi aux disciplines existantes, intégrant leurs apports tout en s'attachant à s'en émanciper, dans un processus de disciplinarisation se revendiquant d'une pluridisciplinarité.

Doublement hybride, les sciences de l'éducation apparaissent ainsi comme une mosaïque riche en couleurs: champ disciplinaire pluridisci-

plinaire constitué d'autres disciplines aussi bien externes qu'internes; champ disciplinaire indiscipliné sans cesse enrichi et transformé par la réalité qui est son objet.

HISTOIRE DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION: OBSERVATOIRE PRIVILÉGIÉ ET OUTIL DE RÉFLEXIVITÉ

Seule l'anamnèse que permet le travail historique peut délivrer de l'amnésie de la genèse qu'implique, presque inévitablement, le rapport routinier à l'héritage, converti, pour l'essentiel en doxa disciplinaire.

(Bourdieu, 1995, p. 3)

L'émergence des sciences de l'éducation résulte ainsi d'un processus de disciplinarisation à dominante secondaire, qui transforme, par leur intégration dans un nouveau système social (celui des sciences) des savoirs déjà là, et qui instaure une nouvelle instance sociale (un champ disciplinaire) en face de professions et de disciplines plus ou moins déjà constituées. On l'a démontré, ce processus favorise une inscription étroite du champ disciplinaire dans le tissu social, se manifestant à travers une action en profondeur dans la réalité sociale et une intimité – confinant à la confusion – entre champ disciplinaire et champ professionnel; il permet également d'enrichir les sciences de l'éducation de l'apport d'autres sciences, elles aussi intéressées par des questions éducatives. Les sciences de l'éducation émergent ainsi comme champ disciplinaire «autonome» tout en étant marquées d'une double hétéronomie, aussi bien par rapport aux champs professionnels et pratiques que par rapport aux autres disciplines. Tout en se profilant comme interlocutrices à la fois des champs professionnels de référence que des autres disciplines académiques, elles se trouvent aussi mises à la question de par cette hybridité même.

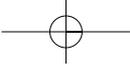
Par sa particularité, le champ disciplinaire des sciences de l'éducation est susceptible de constituer une sorte de prototype à travers lequel

peuvent s'étudier à la loupe des modalités de production de connaissances en osmose avec le champ social, dans une dialectique à la fois disciplinaire et pluridisciplinaire. Une telle étude est d'autant plus nécessaire que la question de la pertinence sociale de la science et celle de sa construction à la fois disciplinaire et pluridisciplinaire sont actuellement à l'ordre du jour. Une analyse rétrospective permet de dégager les écueils et potentiels que de telles modalités de production de connaissance génèrent sur la longue durée.

L'histoire invite à la réflexivité critique, également des sciences de l'éducation sur elles-mêmes. Depuis les années 50 et l'expansion des systèmes éducatifs, ces dernières ont pris une ampleur considérable et se sont profondément renouvelées. Les chercheurs en sciences de l'éducation et leurs réseaux de communication ont décuplé, les institutions relevant du champ se sont diversifiées et restructurées, les problématiques et démarches d'investigation se sont ajustées en fonction de nouveaux critères de pertinence sociale et scientifique. Les réformes actuelles des systèmes éducatifs, les exigences accrues de professionnalisation, la restructuration du paysage des hautes écoles, les nouvelles modalités de gestion et d'évaluation de la science confrontent les sciences de l'éducation, à l'instar d'autres disciplines, à de nouveaux défis. Par-delà des ruptures, des permanences peuvent aussi être décelées.

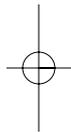
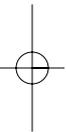
L'élévation générale du niveau de qualification des enseignants continue d'être un facteur essentiel de la transformation des sciences de l'éducation. Les ambivalences des milieux sociaux et politiques à l'égard de l'école et les contradictions internes des professions enseignantes se répercutent ainsi toujours sur les orientations cognitives du champ disciplinaire. Simultanément, le renforcement du champ ainsi que la différenciation et spécialisation qui en découlent offrent les possibilités d'une redéfinition du rapport entre discipline et profession et l'instauration d'une dialectique plus puissante, respectant la spécificité de chacun des termes. Le pari consiste à garder les avantages d'une proximité, voire osmose avec le champ pratique, garant de la pertinence, voire de la légitimité du champ, tout en traduisant des problématiques sociales en problématiques scientifiques dans un cadre conceptuel autonome, défini par sa propre cohérence.

En phase avec les pressions sociales et économiques, les restructurations actuelles du système de production scientifique s'opèrent sous le *leitmotiv* notamment d'une interdisciplinarité et d'une internationalisation accrues. Pluridisciplinaires dès leur origine, hybrides et métissées,



les sciences de l'éducation ont ici un atout à jouer, sans perdre de vue leur dimension toujours aussi disciplinaire, condition de leur autonomie à l'égard des champs disciplinaires et champs professionnels de référence. Les logiques de standardisation, en Europe également, entraînent une internationalisation des échanges et une augmentation considérable des transferts de connaissances. La dialectique entre international et local se déploie ainsi avec une nouvelle force, la dimension locale, pouvant aussi bien s'estomper au profit d'une soumission aux tendances internationales que préserver sa puissance créative par l'appropriation toujours particulière d'apports internationaux.

Transposées, réorientées, parfois renforcées, les tensions constitutives du champ demeurent toujours à l'œuvre, conditionnant aujourd'hui encore son déploiement. Une meilleure connaissance de ces déterminations historiques permet d'en comprendre les enjeux et contradictions, d'en apprécier les écueils et potentiels, pour se donner les moyens d'affronter consciemment et collectivement les défis d'aujourd'hui et de demain.



Sources

Sources

Nous avons tenté de dépouiller toutes les archives (privées, universitaires, cantonales, régionales, nationales, etc.) concernant l'émergence des sciences de l'éducation en Suisse. Ces dépouillements ont été organisés en fonction de notre grille de lecture, en vue de constituer des séries (et permettre de coupler analyses monographiques et comparatives) référant aux dimensions définitoires d'un champ disciplinaire (voir à ce propos l'introduction générale de l'ouvrage).

D'un site à l'autre, d'une institution à l'autre, les fonds archivistiques sont classifiés différemment. Tout en harmonisant minimalement leur présentation, l'inventaire ici proposé respecte les logiques propres à chaque fonds, reflétant cette diversité. Les cotes précises de chaque document cité sont insérées dans les notes s'y rapportant. Sauf indication contraire, les archives sont dépouillées pour la période de 1870 à 1950.

SÉRIES SYSTÉMATIQUEMENT CONSTITUÉES EN FONCTION DE NOTRE «GRILLE DE LECTURE»
RÉFÉRANT AUX DIMENSIONS DÉFINITOIRES
D'UN CHAMP DISCIPLINAIRE

Conquête d'une assise institutionnelle – professionnalisation de la recherche

Données empiriques principales: lois, règlements, instructions officielles concernant toutes les institutions relevant du champ disciplinaire; rapports et procès-verbaux des instances facultaires, universitaires, parlementaires; actes de nomination; rapports des institutions relevant du champ ou interagissant avec lui (ex. institutions de formation des enseignants); budgets universitaires et des institutions relevant du champ.

Constitution de réseaux de communication

Données empiriques principales: supports éditoriaux (revues scientifiques et pédagogiques; brochures, collections et séries) tout ou partie dédiés au champ disciplinaire; correspondance entre instituts et personnes; rapports et procès-verbaux des sociétés savantes et pédagogiques; documentation sur les congrès scientifiques et pédagogiques; biographies des représentants du champ.

Production scientifique de connaissances

Données empiriques principales: travaux émanant des représentants du champ disciplinaire repérés à travers leurs bibliographies et biographies respectives; travaux de qualification (mémoires, thèses, habilitations).

Socialisation et formation de la relève

Données empiriques principales: cours, programmes d'enseignement, plans d'études des institutions relevant du champ disciplinaire; cursus de formation et biographies (formations, affiliations) des principaux représentants du champ; rapports des commissions de nomination.

PRINCIPAUX FONDS ARCHIVISTIQUES DÉPOUILLÉS

ZÜRICH

Archives d'Etat du canton de Zurich (Staatsarchiv Zürich)

Dossiers de l'Université, Faculté philosophique I

Archives de l'Université de Zurich (Universitätsarchiv Zürich)

Dossiers des enseignants (alphabétique selon les personnes)

Dossiers du Décanat (alphabétique selon les personnes)

Dossiers des chaires: philosophie, pédagogie

Archives de la Haute école de pédagogie curative de Zurich (anciennement: séminaire de pédagogie curative) (Archiv der Hochschule für Heilpädagogik Zürich (ehemals: Heilpädagogisches Seminar))

Rapports annuels du séminaire de pédagogie curative

Documents divers concernant la fonction du séminaire

Procès-verbaux, correspondance, association, bureau du séminaire

Archives de l'Ecole polytechnique fédérale de Zurich (Archiv der Eidgenössischen technischen Hochschule Zürich)

Archives historiques du Conseil (*Historisches Schulratsarchiv*)

Procès-verbaux des conférences de section

Dossiers biographiques, livres des professeurs

BERNE

Archives d'Etat du canton de Berne (Staatsarchiv des Kantons Bern)

Matériaux de la Direction de l'instruction publique

Lois et organisation scolaire du canton

Protocoles du Conseil d'Etat (*Regierungsratsprotokolle*)

Rapport sur l'administration de l'Etat

Lois et règlements de l'Université, de la Faculté de philosophie, des institutions de formation des enseignants du secondaire inférieur et supérieur
 Catalogues de cours
 Dossiers des professeurs et chargés de cours (contenant procédures de nomination, listes de candidats, curriculum vitae, listes de publications, correspondance entre administration et enseignants)
 Matériaux de l'Université
 Lois, règlements, programmes d'études
 Listes des administrations, enseignants, institutions de formation et étudiants
 Doctorats, expertises, tâches pour l'obtention de prix
 Actes de la Faculté de philosophie et de son Décanat
 Nécrologies
 Documents et expertises concernant l'institution de formation des enseignants du secondaire inférieur et supérieur
 Rapports annuels
 Matériaux du séminaire pédagogique, philosophique et psychologique

Archives de la section pour la formation des enseignants du secondaire supérieur (Archiv der Abteilung für das Höhere Lehramt)

Procès-verbaux de la commission d'épreuves (contenant notamment des discussions sur des changements de règlement, statistiques, questions de nomination)
 Règlements

BÂLE

Archives d'Etat du canton de Bâle-Ville (Staatsarchiv des Kantons Baselstadt)

Archives principales anciennes (Älteres Hauptarchiv)
 Procès-verbaux des instances politiques et de l'administration de l'éducation
 Dossiers concernant les Facultés et l'Ecole normale
 Archives principales nouvelles (Neueres Hauptarchiv)
 Dossiers du Département de l'instruction publique concernant le personnel, l'Ecole normale et les cours normaux
 Archives de l'Université
 Dossiers concernant les professeurs, les doctorats, les offres de cours et le séminaire pédagogique
 Catalogues de cours
 Procès-verbaux de la Faculté de philosophie
 Archives privées
 Fonds du Dr. Anton Ph. Largiadèr
 Sources concernant K.F. Heman dans les archives familiales Sarrasin

GENEVE

Archives d'Etat du canton de Genève – Série Instruction publique

Correspondance concernant les chaires de pédagogie et de psychologie expérimentale (1888-1898)

Archives de l'Université de Genève – Seujet, Genève

Archives du Rectorat, du Sénat et du Bureau du Sénat concernant la chaire de pédagogie, l'Institut Jean-Jacques Rousseau (IJJR) puis l'Institut des sciences de l'éducation (ISE)

Comptes de l'IJJR (1925 à 1947)

Correspondance de l'IJJR et de l'ISE

Procès-verbaux de la Faculté des lettres de l'Université de Genève concernant les sciences de l'éducation (dossiers d'enseignants, règlements, chaire de pédagogie, certificat de pédagogie, bilans, budgets)

Procès-verbaux de la Faculté des sciences concernant le certificat d'aptitude à l'enseignement des sciences entre 1903-1908

Programmes des cours

Archives du Département de l'instruction publique (DIP) – Terrassière, Genève

Cartons DIP Secrétariat général, tous les dossiers concernant:

Formation des enseignants

Nomination de professeurs de pédagogie et de psychologie, définition de chaires, correspondance Université DIP à propos de certificats et diplômes

Carrières de nombreux acteurs des sciences de l'éducation

Création et fonctionnement des institutions rattachées à l'IJJR et/ou au DIP (Maison des petits, orientation professionnelle, classes spéciales, services de recherche, d'observation et d'orientation, etc.)

Archives du Bureau international d'éducation, Genève

Cartons divers concernant

Activités du Bureau (division administrative, division des recherches, division d'information), enquêtes menées et résultats intermédiaires

Correspondance internationale entre instances, associations et figures pédagogiques

Congrès, conférences, cours pédagogiques, expositions, publications

Archives Institut Jean-Jacques Rousseau

Fonds général

Fonds Edouard Claparède

Fonds Pierre Bovet

Fonds Adolphe Ferrière

Fonds Hélène Antipoff

Bibliothèque publique et universitaire

Correspondance Albert Malche
 Correspondance Edouard Claparède
 Fonds Henri-Frédéric Amiel
 Notices biographiques et dossiers individuels
 Mémoires du Grand Conseil (ainsi que leurs annexes)
 Rapports de gestion du Conseil d'Etat
 Bulletin de la Société pédagogique genevoise (série complétée à la Bibliothèque nationale suisse à Berne)

Musée d'histoire des sciences, Genève

Manuscrits Edouard Claparède, carnets, notes, cours, correspondance

LAUSANNE

Archives d'Etat du canton de Vaud

Conseil d'Etat (K III)
 Délibérations du Conseil d'Etat
 Département de l'instruction publique et des cultes (DIPC) – Instruction publique
 Correspondance Ecoles normales
 Rapports annuels de l'Ecole normale (1882-1929)
 Dossiers généraux constitués par le DIPC classés par matières
 Académie
 Université. Professeurs (correspondance), Faculté
 Ecole normale
 Réorganisation de l'Université (1890)
 Répertoire des procès-verbaux, Université (1886-1920)
 Copie-lettres de l'enseignement supérieur et des cultes (1921-1940)
 Répertoire des procès-verbaux de l'enseignement supérieur (1921-1941)
 Inventaire des archives du Rectorat de l'Université
 Facultés
 Correspondance avec le DIPC
 Correspondance touchant aux activités de l'Université ainsi qu'aux différentes institutions en rapport avec elle
 Programmes des cours
 Règlements des facultés et de l'Université, plans d'études
 Archives officielles (documents versés entre 1985 et 1995) (Série S)
 Service de l'enseignement supérieur et des cultes (1942-1951)
 Université de Lausanne (Rectorat et commission universitaire)
 Procès-verbaux des séances du Sénat et de la commission universitaire
 Correspondance du recteur (1886-1939)

Archives de l'Université de Lausanne

Procès-verbaux des Facultés et de l'Ecole des sciences sociales et politiques
Programmes des cours de l'Université de Lausanne

Bibliothèque cantonale universitaire – Dorigny – Manuscrits

Fonds Arnold Reymond
Fonds Jacques Larguier des Bancel
Fonds Maurice Millioud

FRIBOURG

Archives d'Etat du canton de Fribourg

Instruction publique. Dossiers des professeurs
Instruction publique. Institut de pédagogie
Instruction publique. Musée pédagogique
Instruction publique. II. Correspondance
Protocoles du Conseil d'Etat
Dossiers biographiques (nécrologies, autres)

Archives du Rectorat de l'Université de Fribourg

Procès-verbaux du Sénat
Dossiers personnels
Examens, Diplômes
Chancellerie, Secrétariat
Programmes des cours
Rapports sur l'année académique

Archives de la Faculté des lettres de l'Université de Fribourg

Procès-verbaux de la Faculté
Correspondance, divers
Licences, règlements, divers
Section pédagogie – psychologie

Archives de l'Evêché de Fribourg, Lausanne, Genève

Université de Fribourg
Ecole Normale
Eugène Dévaud, Lucien Barbey
Caritas, Lucerne

Bibliothèque cantonale et universitaire

Fonds Eugène Dévaud
Fond Raphaël Horner
Fonds Léon Barbey

Compte rendu de l'administration du Conseil d'Etat de Fribourg pour l'année
Bulletin pédagogique (Société pédagogique fribourgeoise)

Archives de l'Ecole normale

Correspondance Département de l'instruction publique

NEUCHÂTEL

Archives d'Etat du canton de Neuchâtel

Archives du Département de l'instruction publique: Service de l'enseigne-
ment primaire et secondaire

Archives du Gymnase cantonal à Neuchâtel

Archives de l'Université

Fonds de famille et livres de raison

Fonds Alexandre Daguet

Fonds Edouard Desor

Fonds Pierre Favarger (papiers Daguet)

Fonds Aimé Humbert

Bibliothèque des Archives de l'Etat de Neuchâtel

Bibliothèque des périodiques

Bulletins officiels des délibérations du Grand Conseil de la République et
Canton de Neuchâtel

Rapports du Conseil d'Etat au Grand Conseil sur sa gestion

Fonds documentaire sur les acteurs neuchâtelois

Bibliothèque publique et universitaire de Neuchâtel

Fonds d'étude: répertoire des auteurs, littérature secondaire

SAINT-GALL

Archives d'Etat du canton de Saint-Gall (Staatsarchiv des Kantons St. Gallen)

Dossiers de la chambre du commerce et du gouvernement

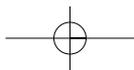
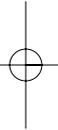
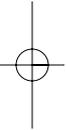
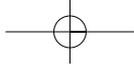
Archives de l'Université de Saint-Gall

Procès-verbaux, correspondance et expertise du Rectorat et de la section
pédagogico-philosophique

Dossiers de personnes

Liste des cours

Rapports annuels du Rectorat



Bibliographie générale

RÉFÉRENCES

- Albisetti, J., McClelland, Ch. & Turner, S. (1989). Science in Germany. *Osiris*, 2nd series, 5, 285-304.
- Altermatt, U. (1994). *Le catholicisme au défi de la modernité*. Lausanne: Payot.
- Apel, H.-J., Horn, K.-P., Lundgreen, P. & Sandfuchs, U. (Ed.). (1999). *Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozess*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Apple, M. W. (2003). *The state and the politics of knowledge*. London: Routledge Falmer.
- Ash, M.G. & Geuter, U. (Ed.). (1985). *Geschichte der deutschen Psychologie im 20. Jahrhundert*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Avanzini, G. (1969). *La contribution de Binet à l'élaboration d'une pédagogie scientifique*. Paris: Vrin.
- Avanzino P. (1993). *Histoires de l'éducation spécialisée (1827-1970). Les arcanes du placement institutionnel*. Lausanne: Cahiers de l'EESP n° 15.
- Bähler, A. (1991). «Was sie wollten, das wollten sie stark und ganz». *Geschichte des Schweizerischen Lehrerinnenvereins*. Bern: Schweizerische Lehrerinnenverein.
- Barras, V. (2002). La médecine et ses professionnels, 19^e-20^e siècles. In R. Hofstetter & B. Schneuwly (Ed.), *Science(s) de l'éducation (19^e-20^e siècles). Entre champs professionnels et champs disciplinaires. Erziehungswissenschaft(en) (19.-20. Jahrhundert). Zwischen Profession und Disziplin* (pp. 335-346). Berne: Peter Lang.
- Baumgarten, F. (1961). *Zur Geschichte der Angewandten Psychologie in der Schweiz*. Münsingen: Fischer.
- Becher, T. (1989). *Academic tribes and territories. Intellectual enquiry and the cultures of disciplines*. Buckingham: Open University Press.
- Ben-David, J. & Collins, R. (1966). Social factors in the origins of a new science: the case of psychology. *American sociological review*, 31, 451-465.
- Ben-David, J. & Collins, R. (1997). Les facteurs sociaux dans la genèse d'une nouvelle science. Le cas de la psychologie (1966). In J. Ben-David (Ed.), *Éléments d'une sociologie historique des sciences* (pp. 65-92). Paris: PUF.
- Bernal Martinez, J. M. (2001). *Renovación pedagógica y enseñanza de las ciencias: medio siglo de propuestas y experiencias escolares*. Madrid: Rustica.

- Berthelot, J. M., Martin, O. & Collinet, C. (2005). *Savoirs et savants. Les études sur la science en France*. Paris: PUF.
- Bertolini, P., Ghisla, G. & Monighetti, I. (2000). La formazione degli insegnanti in Italia e in Ticino. Appunti sulla storia delle istituzioni et del pensiero pedagogico. In L. Criblez & R. Hofstetter (avec la collaboration de D. Périsset Bagnoud) (Ed.), *La formation des enseignant(e)s primaires. Histoire et réformes actuelles. Die Ausbildung von PrimarlehrerInnen. Geschichte und aktuelle Reformen*. Berne: Peter Lang.
- Blanckaert, C. (1993). La Société française pour l'histoire des sciences de l'homme. Bilan, enjeux et «questions vives». *Genèses*, 10, 124-135.
- Blanckaert, C. (1999). L'histoire générale des sciences de l'homme. Principes et périodisation. In C. Blanckaert, L. Blondiaux, L. Loty, M. Renneville & N. Richard (Ed.), *L'histoire des sciences de l'homme. Trajectoire, enjeux et questions vives* (pp. 23-60). Paris: L'Harmattan.
- Blanckaert, C., Blondiaux, L., Loty, L. & Renneville, M. (Ed.). (1999). *L'histoire des sciences de l'homme. Trajectoire, enjeux et questions vives*. Paris: L'Harmattan.
- Bloch, A. (1991). «Priester der Volksbildung». *Die Zürcher Volksschullehrer zwischen Profession und Beamtentum, 1832-1872*. Mémoire de licence. Zürich: Historisches Seminar.
- Bloch, A. (2000). «Hauptsache Sturz der Burg von Küsnacht» – Gesetzesvorlagen und Diskurse um eine akademische Volksschullehrerbildung im Kanton Zürich zwischen 1865 und 1938. In L. Criblez & R. Hofstetter (avec la collaboration de D. Périsset Bagnoud) (Ed.), *La formation des enseignant(e)s primaires. Histoire et réformes actuelles. Die Ausbildung von PrimarlehrerInnen. Geschichte und aktuelle Reformen*. Bern: Peter Lang.
- Böhny, F. (1953). L'orientation professionnelle en Suisse. *Revue internationale du travail*, 67, 1-20.
- Bonjour, E. (1960). *Die Universität Basel von den Anfängen bis zur Gegenwart 1460-1960*. Basel: Helbing & Lichtenhahn.
- Bourdieu, P. (2001). *Science de la science et réflexivité*. Paris: Raisons d'agir.
- Brehony, K. (2004). A new education for a new era: the contribution of the conferences of the New Education Fellowship to the disciplinary field of education 1921-1938. *Paedagogica historica*, V-VI/XL, 733-755.
- Brinkmann, D. (1945). Professor Eberhard Grisebach. *Jahresbericht der Universität Zürich*, 58-60.
- Brunner, J. (1951). La policlinique médico-psychologique de l'Université de Fribourg au service de la jeunesse anormale. *Bulletin pédagogique*, 3, 31-37.
- Bugnard, P.-Ph. (1983). *Le machiavélisme de village. La Gruyère face à la République chrétienne de Fribourg (1881-1913)*. Fribourg: Le front littéraire.
- Burmeister, K. H. (1998). *100 Jahre HSG. Geschichte der Universität St. Gallen*. Bern: Stämpfli.
- Burri, M. & Westermann, A. (2005). *ETHistory 1855-2005. Sightseeing durch 150 Jahre ETH Zürich*. Baden: hier + jetzt.

- Busino, G. (1983). La Faculté des SSP: 80 ans déjà. *Uni Lausanne*, 37, 22.
- Carpintero, H. & Herrero, F. (s.d.). Early applied psychology (The early days of the IAAP). Manuscrit non publié [Page Web]. Accès: http://fsmorente.filos.ucm.es/profesores/carpintero/Iaaphist/IAAPhist.htm#_ftn1
- Carroy, J. (2000). Sciences humaines et philosophie en France à la fin du 19^e siècle. Le cas de la psychologie. *Bulletin de la Société française pour l'histoire des sciences de l'homme*, 20, 17-24.
- Charle, Ch. (1994a). *La république des universitaires 1870-1940*. Paris: Seuil.
- Charle, Ch. (1994b). Les Universités germaniques: des mythes fondateurs à l'histoire sociale. *Histoire de l'éducation (Les Universités germaniques XIX^e-XX^e siècles)*, 62, 5-14.
- Charle, Ch. (1994c). Paris/Berlin. Essai de comparaison des professeurs de deux universités centrales (vers 1870-vers 1830). *Histoire de l'éducation (Les Universités germaniques XIX^e-XX^e siècles)*, 62, 75-109.
- Charle, Ch. (1995). Intellectuels, *Bildungsbürgertum* et profession au 19^e siècle. Essais de bilan historiographique comparé (France-Allemagne). *Actes de la recherche en sciences sociales*, 106-107, 85-95.
- Charle, Ch. (1996). *Les intellectuels en Europe au 19^e siècle. Essai d'histoire comparée*. Paris: Seuil.
- Charle, Ch., Schriewer, J. & Wagner, P. (Ed.). (2004). *Transnational intellectual networks. Forms of academic knowledge and the search for cultural identities*. Frankfurt/Main: Campus.
- Chatelanat, G. & Pelgrims Ducrey, G. (Ed.). (2003). *Education et enseignements spécialisés: ruptures et intégrations* (Raisons éducatives N° 2003/6). Bruxelles: De Boeck.
- Cicchini, M. (2004). Un bouillon de culture pour les sciences de l'éducation? Le Congrès international d'éducation morale (1908-1934). *Paedagogica historica*, V-VI/XL, 633-656.
- Crawford, E., Shinn, T. & Sörlin, S. (1993). The nationalisation and denationalisation of the sciences: an introductory essay. In E. Crawford, T. Shinn & S. Sörlin (Ed.), *Denationalising science: the contexts of international scientific practice* (pp. 1-42). Dordrecht: Cluwer.
- Cremin, L. (1961). *The transformation of the school: progressivism in american education, 1876-1957*. New York: Knopf.
- Criblez, L. (1998). 1848: Revolution, Bundesstaatsgründung und Bildungspolitik in der Schweiz. *Zeitschrift für Pädagogik*, 44, 831-851.
- Criblez, L. (1999). L'article sur la formation dans la Constitution fédérale du 29 mai 1874. In R. Hofstetter, Ch. Magnin, L. Criblez & C. Jenzer (Ed.), *Une école pour la démocratie. Naissance et développement de l'école primaire publique en Suisse au 19^e siècle* (pp. 263-286). Berne: Peter Lang.
- Criblez, L. (2000). Das Lehrerseminar – Zur Entwicklung eines Lehrerbildungskonzeptes. In L. Criblez, R. Hofstetter (avec la coll. de D. Périsset Bagnoud) (Ed.), *La formation des enseignant(e)s primaires – Histoire et réformes*

- actuelles. *Die Ausbildung von PrimarlehrerInnen – Geschichte und aktuelle Reformen* (pp. 299-338). Bern: Peter Lang.
- Criblez, L. (2002a). *Lehrerbildungsreform, Bildungspolitik und Erziehungswissenschaft. Entwicklungen in der deutschsprachigen Schweiz seit 1960*. Thèse d'habilitation, Université de Zurich.
- Criblez, L. (2002b). Das Lehrerseminar im Kanton Bern – Anfang, Entwicklung und Ende eines Lehrerbildungskonzeptes, am Beispiel des Staatsseminars 1830-2000. In C. Crotti & J. Oelkers (Ed.), *Ein langer Weg – Die Ausbildung der bernischen Lehrkräfte von 1798 bis 2002* (pp. 75-118). Bern: Berner Lehrmittel- und Medienverlag.
- Criblez, L. (2002c). Wozu Pädagogik? Zum Funktionswandel der Pädagogik in der Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 20 (3), 300-319.
- Criblez, L. (2005). Lehrerin, Lehrer sein – gestern und heute. Zur historischen Veränderung des Lehrberufs. In M. Sigrist & Th. Wehner (Ed.), *Schule als Arbeitsplatz* (pp. 15-38). Zürich: Pestalozzianum.
- Criblez, L. (2006a). «Experimental pedagogy» in german-speaking Switzerland after 1900: scientific bases for school reform. In R. Hofstetter & B. Schneuwly (Ed.), *Passion, Fusion, Tension. New Education and Educational Sciences – Education nouvelle et sciences de l'éducation (end 19th-middle 20th century – fin 19^e-milieu 20^e siècle)* (pp. 37-68). Bern: Peter Lang.
- Criblez, L. (Ed.). (2006b). *Das Verhältnis von Bund und Kantonen im Bildungswesen. Historische Entwicklung und aktuelle Herausforderungen*. Berne: HEP.
- Criblez, L. & Hofstetter, R. (avec la collaboration de D. Périsset Bagnoud) (Ed.). (2000). *La formation des enseignant(e)s primaires. Histoire et réformes actuelles. Die Ausbildung von PrimarlehrerInnen. Geschichte und aktuelle Reformen*. Berne: Peter Lang.
- Criblez, L. & Späni, M. (2002). Zwischen Universität und Gymnasium, Fachwissenschaft und Lehrerbildung – Zur Geschichte der Ausbildung von Gymnasiallehrkräften an der Universität Bern. In C. Crotti & J. Oelkers (Ed.), *Ein langer Weg. Die Ausbildung der bernischen Lehrkräfte von 1798 bis 2002* (pp. 457-520). Bern: Berner Lehrmittel- und Medienverlag.
- Crotti, C. (2005). *Lehrerinnen – frühe Professionalisierung: Professionsgeschichte der Volksschullehrerinnen in der Schweiz im 19. Jahrhundert*. Bern: Peter Lang.
- Daub, E. (1996). Franziska Baumgarten: Eine Frau zwischen akademischer und praktischer Psychologie. In H.E. Lück (Ed.), *Beiträge zur Geschichte der Psychologie* (vol. 12). Bern: Peter Lang.
- Delessert, A. (1991). *L'Université au défi. Une histoire sociale de l'Université de Lausanne*. Lausanne: Payot.
- Depaepe, M. (1987). Le premier (et dernier) Congrès international de pédologie à Bruxelles en 1911. *Bulletin de la Société Alfred Binet et Théodore Simon*, LXXXVII, 612, 28-54.

- Depaepe, M. (1993). *Zum Wohl des Kindes? Pädagogie, pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik in Europa und in den USA, 1890-1940*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Dhombres, J. (2004). Vicissitudes in internationalisation: international networks in mathematics up until the 1920s. In Ch. Charle, J. Schriewer & P. Wagner (Ed.), *Transnational intellectual network. Forms of academic knowledge and the search for cultural identities* (pp. 81-114). Frankfurt: Campus.
- Die Dozenten der bernischen Hochschule*. (1984). Bern: Hallwag.
- Dottrens, R. (1933). La place de la pédagogie dans les Universités de la Suisse romande. *Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, International Education Review. Revue internationale de pédagogie*, 1932/1933, 4, 575-584.
- Dottrens, R. (1954). L'enseignement de la pédagogie dans les Universités suisses. *Revue internationale de psycho-pédagogie*, 1, 105-112.
- Dottrens, R. (1971). *L'Ecole expérimentale du Mail*. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé.
- Drewek, P. (1997). Geschichte der Schule. In K. Harney & H.-H. Krüger (Ed.), *Einführung in die Geschichte von Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit* (pp. 193-207). Opladen: Leske & Buderich.
- Drewek, P. (1998). Educational studies as an academic discipline in Germany at the beginning of the 20th century. In P. Drewek & C. Lüth (Ed.), *Pedagogica historica. History of educational studies* (vol. 1, pp. 175-194). Gent: CSHP.
- Drewek, P. (2002). Defensive Disziplinbildung: die Akademisierung der deutschen Pädagogik am Beginn des 20. Jahrhunderts im Kontexte der Dynamik des deutschen Bildungssystems. In R. Hofstetter & B. Schneuwly (Ed.), *Science(s) de l'éducation (19^e-20^e siècles). Entre champs professionnels et champs disciplinaires. Erziehungswissenschaft(en) (19.-20. Jahrhundert). Zwischen Profession und Disziplin* (pp. 113-140). Berne: Peter Lang.
- Drewek, P. (2003). Die bilaterale Rezeption von Bildung und Erziehung am Beginn des 20. Jahrhunderts im deutsch-amerikanischen Vergleich. In H. Kaelble & J. Schriewer (Ed.), *Vergleich und Transfert. Komparatistik in den Sozial-, Geschichts- und Kulturwissenschaften* (pp. 186-209). Frankfurt: Campus.
- Drewek, P. & Lüth, C. (Ed.). (1998). History of educational studies – Geschichte der Erziehungswissenschaft – Histoire des sciences de l'éducation. *Paedagogica historica, Supplementary series* (vol. 3).
- Dubois, M. (1999). *Introduction à la sociologie des sciences*. Paris: PUF.
- Dubois, M. (2000). *La nouvelle sociologie des sciences*. Paris: PUF.
- Eckert, H. (1993). *L'orientation professionnelle en Allemagne et en France*. Paris: L'Harmattan.
- European educational research journal* (2002, 1). The emergence and development of educational research in Europe [Page Web]. Accès: <http://www.triangle.co.uk/eeerj>
- Favre, P. (1985). Histoire de la science politique. In M. Grawitz & J. Leca (Ed.), *Traité de science politique* (pp. 3-45). Paris: PUF.

- Favre, P. (1989). *Naissances de la science politique en France 1870-1914*. Paris: Fayard.
- Felten, R. von (1970). *Auf dem langen Weg zur Bildung. Das Verhältnis von Allgemeinbildung und Berufsbildung in den Anfängen der Lehrerbildung in der deutschen Schweiz*. Bern: Peter Lang.
- Fleury, A. & Joye, F. (2002). *Les débuts de la politique de la recherche en Suisse. Histoire de la création du Fonds national suisse de la recherche scientifique 1934-1952*. Genève: Librairie Droz.
- Frey-Wyssling, A. et al. (1980). Die Abteilung für Naturwissenschaften. In H. Grob (Ed.), *Eidgenössische Technische Hochschule Zürich, 1955-1980: Festschrift zum 125jährigen Bestehen* (pp. 385-403). Zürich: Verlag Neue Zürcher Zeitung.
- Friedrich, J. (1998). Philosophie, psychologie et pédagogie: un ménage à trois. In R. Hofstetter & B. Schneuwly (Ed.), *Le pari des sciences de l'éducation* (Raisons éducatives, N° 1/2, pp. 57-79). Bruxelles: De Boeck.
- Fry, K. (1952). *Kaspar Decurtins: der Löwe von Truns*. Zürich: Thomas Verlag.
- Fuchs, E. (2004). Educational sciences, morality and politics: international educational congresses in the early twentieth century. *Paedagogica historica*, XL, V & VI, 757-784.
- Gautherin, J. (2002). *Une discipline pour la République. La Science de l'éducation, 1882-1914*. Berne: Peter Lang.
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzmann, S., Scott, P. & Trow, M. (1994). *The new production of knowledge. The dynamics of science and research in contemporary societies*. London: Sage.
- Gillispie, C. G. (1988). History of social sciences. *Revue de Synthèse*, 3/4, 379-386.
- Gingras, Y. (2002). Les formes spécifiques de l'internationalité du champ scientifique. *Les Actes de la recherche en sciences sociales*, 141-142, 31-45.
- Gonon, Ph. (1999). Les Expositions universelles, stimulant des réformes scolaires au 19^e siècle. In R. Hofstetter, Ch. Magnin, L. Criblez & C. Jenzer (Ed.), *Une école pour la démocratie* (pp. 301-322). Berne: Peter Lang.
- Goodchild, L.F. (2006). The beginnings of education at American universities. Curricular conflicts over the study of pedagogy as practice or science 1856 to 1940. In R. Hofstetter & B. Schneuwly (Ed.), *Passion, Fusion, Tension. New Education and Educational Sciences – Education nouvelle et sciences de l'éducation (end 19th-middle 20th century – fin du 19^e-milieu du 20^e siècle)* (pp. 69-106). Berne: Peter Lang.
- Goodlad, J. I., Soder, R. & Sirotnik, K. A. (Ed.). (1991). *The moral dimensions of teaching*. Oxford: Jossey-Bass.
- Götschi, A. S. (1997). *Gustav Bally (1893-1966). Leben und Werk des Zürcher Psychoanalytikers*. Dissertation, Institut et musée d'histoire de la médecine de Zurich.
- Gottraux, P., Schorderet, P.-A. & Voutat, B. (2000). *La science politique suisse à l'épreuve de son histoire. Genève, émergence et institutionnalisation d'une discipline scientifique*. Lausanne: Réalités sociales.

- Grob, H. (Ed.). (1980). *Eidgenössische Technische Hochschule Zürich, 1955-1980: Festschrift zum 125jährigen Bestehen*. Zürich: Verlag Neue Zürcher Zeitung.
- Gugerli, D., Kupper, P. & Speich, D. (2005). *Die Zukunftsmaschine. Konjunkturen der Eidgenössischen Technischen Hochschule Zürich 1855-2005*. Zürich: Chronos.
- Guggenbühl, G. (1955). Geschichte der Eidgenössischen Technischen Hochschule in Zürich. In H. Pallmann & K. Schmid (Ed.), *Eidgenössische Technische Hochschule 1855-1955* (pp. 1-257). Zürich: Neue Zürcher Zeitung.
- Guichonnet, P. (Ed.). (1974/1986). *Histoire de Genève*. Toulouse/Lausanne: Payot.
- Haerberlin, U. (1991). Heilpädagogik. In *Histoire de l'Université de Fribourg Suisse 1889-1989* (vol. 1, pp. 762-765). Fribourg: Editions universitaires.
- Haerberlin, U. (1996). *Heilpädagogik als wertgeleitete Wissenschaft*. Bern: Haupt.
- Hameline, D. (Ed.). (1981). *Autour d'Adolphe Ferrière et de l'Education nouvelle* (Cahiers de la Section des sciences de l'éducation N° 25). Genève: Université de Genève.
- Hameline, D. (1983). L'«Educateur» (1865-1885): compétence et légitimité. *L'Educateur*, 8, 17-21.
- Hameline, D. (1994). Adolphe Ferrière (1879-1960). *Perspectives*, 23, 379-406.
- Hameline, D., Helmchen, J. & Oelkers, J. (Ed.). (1995). *L'Education nouvelle et les enjeux de son histoire: Actes du colloque international des Archives Institut Jean-Jacques Rousseau* (Genève, 1-3 avril 1992). Berne: Peter Lang.
- Hartwig, A. (1948). *Die Entwicklung der öffentlichen Berufsberatung in Deutschland*. Stuttgart: Siebrecht.
- Harwood, J. (2004). National differences in academic culture: sciences in Germany and the United States between the World Wars. In Ch. Charle, J. Schriewer & P. Wagner (Ed.), *Transnational intellectual network. Forms of academic knowledge and the search for cultural identities* (pp. 53-80). Frankfurt: Campus.
- HBLS. (1921-1943). *Historisch-Biographisches Lexikon der Schweiz*. Neuenburg: Administration des historisch-biographischen Lexikons der Schweiz.
- Hegi, S. (1982). Rückblick auf ein halbes Jahrhundert Institut für Heilpädagogik Luzern. *Formen und Führen*, 33, 14-32.
- Heidenreich, M. (1999). Berufskonstruktion und Professionalisierung. Erträge soziologischer Forschung. In H.J. Apel, K.-P. Horn, P. Lundgren & U. Sandfuchs (Ed.), *Professionalisierung pädagogischer Beruf im historischen Prozess* (pp. 35-58). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heilbron, J. L. M. & Wittrock, B. (Ed.). (2001). *The rise of the social sciences and the formation of modernity*. Dordrecht: Kluwer.
- Heimberg, C. (2000). L'expérience de l'Ecole Ferrer: déboires pratiques et modernité pédagogique. *Cahiers d'histoire du mouvement ouvrier*, 16, 27-42.
- Heiniger, F. (2003). *Vom Lehrlingspatronat zum Kompetenzzentrum für Berufsberatung*. Zürich: SVB.
- Heintz, B. (1998). Die soziale Welt der Wissenschaft. Entwicklungen, Ansätze und Ergebnisse der Wissenschaftsforschung. In B. Heintz & B. Nievergelt

- (Ed.), *Wissenschafts- und Technikforschung in der Schweiz: Sondierungen einer neuen Disziplin* (pp. 55-94). Zürich: Seismo.
- Heller, D. & Perez, M. (1990). Die Anfänge der Experimentellen Psychologie in der Schweiz unter besonderer Berücksichtigung ihrer Entwicklung an der Universität Freiburg. *Schweizerische Zeitschrift für Psychologie*, 49 (1), 57-65.
- Hillenbrand, C. (1994). *Reformpädagogik und Heilpädagogik: unter besonderer Berücksichtigung der Hilfsschule*. Bad Heilbrunn: J. Klinkhardt.
- Histoire de l'Université de Fribourg Suisse 1889-1989* (3 vol.). (1991). Fribourg: Editions universitaires.
- Historischen Kommission bei der bayrischen Akademie der Wissenschaften (Ed.). (1953ss). *Neue Deutsche Biographie*. Berlin: Duncker & Humblot.
- Hochschulgeschichte Berns 1528-1984. Zur 150-Jahr-Feier der Universität Bern 1984* (pp. 25-127) (Herausgegeben im Auftrag des Regierungsrates des Kantons Bern von der Kommission für bernische Hochschulgeschichte). Bern: Hallwag.
- Hoffmann, D. & Neumann, K. (Ed.). (1998). *Die gegenwärtige Struktur der Erziehungswissenschaft. Zum Selbstverständnis einer undisziplinierten Disziplin*. Weinheim: Beltz Deutscher Studien Verlag.
- Hofstetter, R. (1998). *Les lumières de la démocratie. Histoire de l'école primaire publique à Genève au 19^e siècle*. Berne: Peter Lang.
- Hofstetter, R. (2004). The construction of a new science by means of an institute and its communication media: the Institute of educational sciences in Geneva (1912-1948). *Pedagogica historica*, 40, 657-683.
- Hofstetter, R. (En préparation). *Emergence des sciences de l'éducation. A la croisée de champs professionnels et champs disciplinaires. L'exemple de Genève de la fin du 19^e siècle au milieu du 20^e siècle*. Habilitation à diriger des recherches. Manuscrit non publié. Paris: Université de Paris IV.
- Hofstetter, R., Magnin Ch., Criblez L. & Jenzer, C. (Ed.). (1999). *Une école pour la démocratie. Naissance et développement de l'école primaire publique en Suisse 19^e siècle*. Berne: Peter Lang.
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (1998). L'avènement d'un nouveau champ disciplinaire. Ressorts de l'universitarisation des sciences de l'éducation à Genève 1890-1930. In R. Hofstetter & B. Schneuwly (Ed.), *Le pari des sciences de l'éducation* (Raisons éducatives, N° 1998/1/2, pp. 79-115). Bruxelles: De Boeck.
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (2000). L'universitarisation de la formation des enseignants et l'émergence des sciences de l'éducation (1870-1933). In L. Criblez & R. Hofstetter (avec la collaboration de D. Périsset Bagnoud) (Ed.), *La formation des enseignant(e)s primaires. Histoire et réformes actuelles, Die Ausbildung von PrimarlehrerInnen. Geschichte und aktuelle Reformen*. (pp. 267-298). Berne: Peter Lang.
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (2001). *Les sciences de l'éducation en Suisse. Evolution et perspectives*. Berne: Centre d'études de la science et de la technologie.

- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (Ed.). (2002a). *Science(s) de l'éducation (19^e-20^e siècles). Entre champs professionnels et champs disciplinaires. Erziehungswissenschaft(en) (19.-20. Jahrhundert). Zwischen Profession und Disziplin*. Berne: Peter Lang.
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (2002b). Emergence et développement des sciences de l'éducation. Enjeux et questions vives. In R. Hofstetter & B. Schneuwly (Ed.), *Science(s) de l'éducation (19^e-20^e siècles). Entre champs professionnels et champs disciplinaires. Erziehungswissenschaft(en) (19.-20. Jahrhundert). Zwischen Profession und Disziplin* (pp. 1-32). Berne: Peter Lang.
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (2002c). Introduction. Institutionalisation of educational sciences and the dynamics of their development. In R. Hofstetter & B. Schneuwly (Ed.). The emergence and development of the educational research in Europe. *European educational research journal*, 1 (1), 3-26. <http://www.triangle.co.uk/eej>.
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (2006). *Passion, Fusion, Tension. New Education and Educational Sciences – Education nouvelle et sciences de l'éducation (end 19th-middle 20th century – fin du 19^e-milieu du 20^e siècle)*. Berne: Peter Lang.
- Hofstetter, R. & Schneuwly B. (En préparation). *Les sciences de l'éducation à Genève: entre Rousseau et Piaget?*
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (2005, septembre). *The role of educational sciences in the second birth of psychology. Claparède-Piaget and education*. Paper presented at the ESHHS Conference, Moscow.
- Hofstetter, R., Schneuwly, B., Lussi, V. & Cicchini, M. (2004). Formation des enseignants secondaires: logiques disciplinaires ou professionnelles. Le cas de Genève (fin du 19^e-première moitié du 20^e siècle). *Revue suisse d'histoire*, 3, 275-305.
- Hofstetter, R., Schneuwly, B., Lussi, V. & B. Haenggeli-Jenni (2006). L'engagement scientifique et réformiste en faveur de la «nouvelle pédagogie». Genève dans le contexte international – premières décades du 20^e siècle. In R. Hofstetter & B. Schneuwly (Ed.), *Passion, Fusion, Tension. New Education and Educational Sciences – Education nouvelle et sciences de l'éducation (end 19th-middle 20th century – fin du 19^e-milieu du 20^e siècle)* (pp. 107-142). Berne: Peter Lang.
- Horn, K.-P. (1996). Selektive Rezeption. Die Veröffentlichungsreihe der Kommission Wissenschaftsforschung im disziplinären Diskurs. *Erziehungswissenschaft*, 7, 115-128.
- Horn, K.-P. (1998). Deutsche Erziehungswissenschaft 1919 bis 1970. Zur fachlichen Rekrutierung und Reproduktion der Disziplin. In P. Drewek & C. Lüth (Ed.), *Pedagogica historica. History of educational studies* (vol. 1, pp. 195-205). Gent: CSHP.
- Horn, K.-P. (2003). *Erziehungswissenschaft in Deutschland im 20. Jahrhundert. Zur Entwicklung der sozialen und fachlichen Struktur der Disziplin von der Erstinstitutionalisierung bis zur Expansion*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Horn, K.-P., Németh, A., Pukánszky, B. & Tenorth, H.-E. (Ed.). (2001). *Erziehungswissenschaft in Mitteleuropa. Aufklärerische Traditionen – deutscher Einfluß – nationale Eigenständigkeit*. Budapest: Osiris.
- Hoyningen-Suess, U. (1992). *Sonderpädagogik als Wissenschaft: Heinrich Hanselmanns Theorie der Sonderpädagogik*. Luzern: Ed. SHZ.
- Hügli, A. (avril 2004). An die Pädagogik-Studierenden. Abteilung Pädagogik des Philosophischen Seminars der Universität Basel [On-Line].
Accès: http://www.unibas.ch/philosophie/paedagogik/paed_vorwort.htm
- Huteau, M. & Lautrey, J. (1979). Les origines et la naissance du mouvement d'orientation. *Orientation scolaire et professionnelle*, 8, 3-43.
- Im Hof, U. (1982). Hohe Schule – Akademie – Universität. 1528-1805-1834-1984. In *Hochschulgeschichte Berns 1528-1984. Zur 150-Jahr-Feier der Universität Bern 1984* (pp. 25-127) (Herausgegeben im Auftrag des Regierungsrates des Kantons Bern von der Kommission für bernische Hochschulgeschichte). Bern: Hallwag.
- Institut für Angewandte Psychologie (1973). *50 Jahre Institut für Angewandte Psychologie. 1923-1973*. Zürich: Institut für Angewandte Psychologie.
- Institut für Angewandte Psychologie (2003). *80 Jahre Institut für Angewandte Psychologie. 1923-2003*. Zürich: Institut für Angewandte Psychologie.
- Jaun, R. (1986). *Management und Arbeiterschaft: Verwissenschaftlichung, Amerikanisierung und Rationalisierung der Arbeitsverhältnisse in der Schweiz, 1873-1959*. Zürich: Chronos.
- Jeismann, K.-E. (1999). Zur Professionalisierung der Gymnasiallehrer im 19. Jahrhundert. In H.-J. Apel, K.-P. Horn, P. Lundgreen & U. Sandfuchs (Ed.), *Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozess* (pp. 59-79). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Joos, E. (1971). *Bibliographie der schweizerischen pädagogischen Dissertationen: 1896-1969*. Bern: Bibliothèque nationale suisse.
- 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 éducateurs et L'Éducateur*. Mémoire de licence en Sciences de l'éducation, Université de Genève.
- Joye, F. (2002). Sortir de la logique du «parent pauvre»? Les sciences humaines et les débuts de la politique de la recherche en Suisse (1930-1950). *Carnets de bord*, 4, 22-37.
- Junker, B. (1990). Die Entstehung des demokratischen Volksstaates. 1831-1880. In *Geschichte des Kantons Bern seit 1798* (vol. 2) (Publié par l'Historischen Verein des Kantons Bern). Bern: Stämpfli.
- Kaelble, H. (1999). *Der historische Vergleich. Eine Einführung zum 19. und 20. Jahrhundert*. Frankfurt: Campus.
- Kaelble, H. (2003). Die interdisziplinäre Debatte über Vergleich und Transfer. In H. Kaelble & J. Schriever, *Vergleich und Transfer. Komparatistik in Geschichts- und Kulturwissenschaften* (pp. 469-493). Frankfurt: Campus.

- Keiner, E. (1999). *Erziehungswissenschaft 1947-1990. Eine empirische und vergleichende Untersuchung zur kommunikativen Praxis einer Disziplin*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Keiner, E. & Schriewer, J. (2000). Erneuerung aus dem Geist der eigenen Tradition? Über Kontinuität und Wandel nationaler Denkstile in der Erziehungswissenschaft. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 22, 27-51.
- Keller, H. (1980). Die Kurse für Turnen und Sport. In H. Grob (Ed.), *Eidgenössische Technische Hochschule Zürich, 1955-1980: Festschrift zum 125jährigen Bestehen* (pp. 465-469). Zürich: Verlag Neue Zürcher Zeitung.
- Killy, W. & Vierhaus, R. (Ed.). (1995-2003). *Deutsche biographische Enzyklopädie*. München: Saur.
- Köhler, M. (2003). *Johann Kaspar Sieber. Ein Leben für die Volksrechte (1821-1878)*. Zürich: Chronos.
- König, M., Siegrist, H. & Vetterli, R. (1985). *Warten und Aufrücken. Die Angestellten in der Schweiz 1870-1950*. Zürich: Chronos.
- Kreis, G. (1986). *Die Universität Basel 1960-1985*. Basel: Helbing & Lichtenhahn.
- Kuhn, T.S. (1967). *Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Labaree, D. F. (2004). *The trouble with Ed schools*. New Haven: Yale University Press.
- Labaree, D. (2006). Progressisme, écoles, et *education schools*. Une romance américaine. In R. Hofstetter & B. Schneuwly (Ed.), *Passion, Fusion, Tension. New Education and Educational Sciences – Education nouvelle et sciences de l'éducation (end 19th-middle 20th century – fin du 19^e-milieu du 20^e siècle)* (pp. 305-324). Berne: Peter Lang.
- Lagemann, E. C. (2000). *An elusive science. The troubling history of education research*. Chicago: Chicago University Press.
- Landenbergue-Gaschen, N. & Lussi, V. (1999). *L'évolution de la formation de l'enseignant spécialisé du XIX^e siècle à nos jours: entre formation spécifique et formation polyvalente. L'exemple genevois*. Mémoire de licence en sciences de l'éducation, Université de Genève.
- Lang, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants. Sens et enjeux d'une politique institutionnelle*. Paris: PUF.
- La seconde Académie 1866-1909. (1994). In *Histoire de l'Université de Neuchâtel* (tome 2). Neuchâtel: Université de Neuchâtel et Editions Gilles Attinger.
- 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.
- Lemoine, G., McLeod, R., Mulkay, M. & Weingart, P. (Ed.). (1976). *Perspectives on the emergence of scientific disciplines*. Mouton: La Hague.
- Lex. der Päd. (1952). *Lexikon der Pädagogik* (vol. 3). Bern: A. Francke.

- Loty, L. (2000). Sens de la discipline... et de l'indiscipline. Réflexions pour une pratique paradoxale de l'indisciplinarité. *Bulletin de la Société française pour l'histoire des sciences de l'homme*, 20, 3-16.
- Luck, J.M. (1964). *Science in Switzerland*. New York: Columbia University Press.
- Lundgreen, P. (2000). Schule im 20. Jahrhundert. Institutionelle Differenzierung und expansive Bildungsbeteiligung. In D. Benner & H.-E. Tenorth (Ed.), *Bildungsprozesse und Erziehungsverhältnisse im 20. Jahrhundert* (pp. 140-165). Weinheim & Basel: Beltz.
- Lussi, V. (2002). Quelles sciences pour éduquer les «anormaux scolaires» et former les enseignants primaires? Enjeux disciplinaires, sociaux et professionnels: Le cas de Genève au début du 20^e siècle. *Traverse*, 3, 88-100.
- Lussi, V. (2003). Emergences institutionnelles de la «pédagogie spécialisée»: entre champ professionnel et champ disciplinaire. L'exemple de la Suisse au début du 20^e siècle. In G. Chatelanat & G. Pelgrims (Ed.), *Education et enseignements spécialisés: ruptures et intégrations* (Raisons éducatives N° 2003/6). Bruxelles: De Boeck.
- Lussi, V. (En préparation). *Evolutions du champ disciplinaire «sciences de l'éducation»: le rapport aux formations à l'enseignement primaire, secondaire et spécialisé. Etude 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.
- Lussi, V. & Muller, C. (2001). Emergence des sciences de l'éducation: la question de l'anormalité scolaire. Genève 1897-1937. *Carnets de bord*, 2, 12-22.
- Magnin, Ch. (1997). *Le parlement genevois et l'égalité d'accès à l'instruction 1885-1950*. Thèse de doctorat en Lettres, Université de Genève.
- Magnin, Ch. (2002). *Un survol de l'histoire du BIE, de sa fondation en 1925 jusqu'à aujourd'hui*. Exposé présenté en ouverture de la 49^e Session du Conseil du BIE, 30 janvier 2002.
- Mahoney, J. & Rueschemeyer, D. (2003). *Comparative historical analysis in social sciences*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Marcacci, M. (1987). *Histoire de l'Université de Genève 1559-1986*. Genève: Université de Genève.
- Marrou H.-I. (1954). *De la connaissance historique*. Paris: Seuil.
- Matalon, B. & Lécuyer, B.-P. (Ed.). (1988). Une histoire des sciences de l'homme. *Revue de synthèse, CIX* (3-4).
- Mattmüller, H. (1991). Universität und Volkshochschule in Basel. In Arbeitskreis zur Aufbereitung historischer Quellen der Erwachsenenbildung (Ed.), *Volkshochschule und Universität vor dem Zweiten Weltkrieg* (pp. 167-185). Bonn & Frankfurt/M.: Arbeitskreis.
- Mattmüller, H. & Lindgren, A. (1979). *Volkshochschule Bern 1919-1979*. Bern: Volkshochschule.
- Mayeur, F. (1981). *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France*. Paris: INRP.

- Messerli, A. (2002). Die Angliederung der Sekundarlehrerinnen und -lehrerbildung an die Hochschule. Konflikte zwischen dem bernischen Staat und der Hochschule um die Zuständigkeit für die Ausbildung der Sekundarlehrkräfte (1875-1898). In C. Crotti & J. Oelkers (Ed.), *Ein langer Weg. Die Ausbildung der bernischen Lehrkräfte von 1798 bis 2002* (pp. 417-456). Bern: Berner Lehrmittel- und Medienverlag.
- Metz, P. (1998). Herbartianismus in der Schweiz – das Beispiel der Lehrerinnen- und Lehrerbildung von Basel-Stadt. In R. Coriand & M. Winkler (Ed.), *Der Herbartianismus – die vergessene Wissenschaftsgeschichte* (pp. 43-56). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Meyer, M. (Ed.). (1981). *Philosophie in der Schweiz. Eine Bestandesaufnahme. Von Lambert (1728-1777) bis Piaget (1896-1980)*. Zürich & München: Artemis.
- Meylan, H. (1953). L'Université de Lausanne. In *Cent cinquante ans d'histoire vaudoise* (pp. 243-254). Lausanne: Payot.
- Meylan, L. (1960). La société suisse des professeurs de l'enseignement secondaire de 1880 à 1960. *Gymnasium Helveticum*, 14.
- Meylan, L. (1968). *L'Ecole et la personne*. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé.
- Millet, L. (1983). *L'instituteur vaudois en mal d'université: le débat sur la formation des maîtres primaires vaudois entre 1920 et 1930*. Mémoire de licence en Sciences de l'éducation, Université de Genève.
- Möckel, A. (1988). *Geschichte der Heilpädagogik*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Monceau, G. & Savoye, A. (Ed.). (2001). Monographies et éducation. *Les études sociales*, 133, 1-117.
- Montalta, E. (1949). Zur Ausbildung unserer Heilpädagogen. *Heilpädagogische Werkblätter*, 2, 25-42.
- Montalta, E. (1950). Das pädagogische Institut unserer Universität Fryburg. *Schweizer Schule*, 37, 481-486.
- Montalta, E. (1958). Fünfzig Jahre Institut für Pädagogik, Heilpädagogik und Angewandte Psychologie der Universität Freiburg in der Schweiz. Organisations- und Ausbildungsfragen. *Formen und Führen*, 13, 19-27.
- Montalta, E. (1974). 50 Jahre Heilpädagogisches Seminar Zürich. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 43 (4), 348-350.
- Montalta, E. (1996). Rückblick auf die Entwicklung der Heilpädagogik in der Schweiz aus der Sicht eines Beteiligten. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (Freiburg)* 65 (3), 253-265.
- Montalta, E. (1996). Rückblick auf die Entwicklung der Heilpädagogik in der Schweiz aus der Sicht eines Beteiligten. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 65 (3), 252-265. Freiburg: Heilpädagogisches Institut der Universität Freiburg.
- Montandon, C. (1974). *Le développement de la science à Genève au XVIII^e et XIX^e siècle. Le cas d'une communauté scientifique*. Vevey: Delta.
- Mucchielli, L. (1998). *La découverte du social: naissance de la sociologie en France (1870-1914)*. Paris: La Découverte.

- Müller, P. (1942). *Ernst Meumann als Begründer der experimentellen Pädagogik*. Bazenheid: E. Kallberer.
- Müller, W. (2005). *Walter Guyer. Leben – Werk – Wirkung*. Polycopié non publié. Diss. Université de Zürich.
- Müller-Rolli, S. (1992). *Der höhere Lehrerstand im 19. Jahrhundert. Der Gründungsprozess des Philologenverbandes*. Köln, Weimar & Vienne: Böhlau.
- Nef, W. (1956). *Mein Werdegang und Meine Weltanschauung: Rede an seinem 80. Geburtstag am 6. Februar 1956 aus freier Erinnerung nachträglich mit wenigen Zusätzen aufgeschrieben*. St. Gallen: édition par l'auteur.
- Németh, A. (2001). Die Entwicklung der Pädagogik zur Universitätsdisziplin, sowie ihre Institutionalisierung an der Universität in Budapest. In K.-P. Horn, A. Németh, B. Pukánszky & H.-E. Tenorth (Ed.), *Erziehungswissenschaft in Mitteleuropa. Aufklärerische Traditionen – deutscher Einfluß – nationale Eigenständigkeit* (pp. 309-345). Budapest: Osiris.
- Nóvoa, A. (1987). *Le temps des professeurs: analyse socio-historique de la profession enseignante au Portugal (XVIII^e-XX^e siècle)*. Lisbonne: Instituto nacional de investigação científica.
- Nóvoa, A. (1998). Professionnalisation des enseignants et sciences de l'éducation. In P. Drewek & C. Lüth (Ed.), *Histoire des sciences de l'éducation* (pp. 403-430). Gent: CSHIP.
- Nóvoa, A., Carvalho, L. M., Correia, A. C., Madeira, A. I. & do O, J.R. (2004). Flows of educational knowledge. The space-time of Portugese-speaking communities. In H. Kaelble & J. Schriewer (Ed.), *Vergleich und Transfert. Komparatistik in Geschichts- und Kulturwissenschaften* (pp. 211-247). Frankfurt: Campus.
- Oelkers, J. (1995). *Reformpädagogik: eine kritische Dogmengeschichte*. Weinheim: Beltz.
- Ohayon, A., Ottavi, D. & Savoye, A. (Ed.). (2004). *L'Education nouvelle, histoire, présence et devenir*. Berne: Peter Lang.
- Oser, F. (1991). Pädagogik. In *Histoire de l'Université de Fribourg Suisse 1889-1989* (pp. 759-762). Fribourg: Editions universitaires.
- Otto, H.-U., Krüger, H.-H., Merkens, H., Rauschenbach, Th., Schenk, B., Weishaupt, H. & Zedler, P. (2000). *Datenreport Erziehungswissenschaft*. Opladen: Leske & Budrich.
- Otonello, G. (1979). *La figura e l'opera di Eugène Dévaud per l'integrazione cristiana dell'attivismo nell'educazione e nella scuola*. Excerptum ex dissertatione. Roma: Pontificia Universitas Lateranensis.
- Parot, F. (Ed.). (1994). Les territoires de la psychologie. *Revue de synthèse*, 115 (3/4).
- Périsset Bagnoud, D., Lussi, V. & Hofstetter, R. (2005). Universitarisation de la formation des enseignants: enjeux de savoirs et de pouvoir. Les débats de *L'Éducateur* (1865-1950). *Actes du V^e Colloque international Recherche(s) et Formation: «Former des enseignants-professionnels, savoirs et compétences»* [CD-ROM]. Nantes: IUFM Pays de la Loire.

- 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: LEP.
- Piaget, J. (1959). *L'Institut des sciences de l'éducation (Institut J.-J. Rousseau) de 1912 à 1956*. In *Université de Genève* (pp. 307-316) [Annexes IV: Histoire des Facultés et des Instituts]. Genève: Georg.
- Porchet, Y. (1987). *Die Basler Bildungspolitik in der Zeit Fritz Hausers (1919-1941)*. Mémoire de licence en Lettres, Université de Basel.
- Porter, Th. M. & Ross, D. (Ed.). (2003). *The modern social sciences. The Cambridge history of science* (vol. 7). Cambridge: Cambridge University Press.
- Probst, P. (1991). *Bibliographie Ernst Meumann. Mit einer Einleitung zur Biographie*. Herzberg: Traugott Bautz.
- Pronczynsky, A. (von). (1999). Universitätspädagogik und lokale pädagogische Kulture in Jena zwischen 1885 und 1933. In A. Langewand & A. Pronczynsky (Ed.), *Lokale Wissenskulturen in der Erziehungswissenschaft* (pp. 75-188). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Ramsauer, N. (2000). «Verwahrlost». *Kindswegnahmen und die Entstehung der Jugendfürsorge im schweizerischen Sozialstaat 1900-1945*. Zürich: Chronos.
- Raphael, L. (1996). Der Verwissenschaftlichung der Sozialen. *Geschichte und Gesellschaft*, 22, 165-193.
- Revel, J. (Ed.). (1996). *Jeux d'échelles. La micro-analyse à l'expérience*. Paris: Gallimard.
- Ritzmann-Blickenstorfer, H. (1996). *Historische Statistik der Schweiz – Statistique historique de la Suisse – Historical statistics of Switzerland*. Zürich: Chronos.
- Ringer, F. K. (1969). *The Decline of the German Mandarins. The german academic community, 1890-1933*. Harvard: Harvard University Press.
- Ringer, F. K. (1992). *Fields of knowledge: French academic culture in comparative perspective 1890-1920*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Robert, O. & Panese, F. (2000). *Dictionnaire des professeurs de l'Université de Lausanne*. Lausanne: Université de Lausanne.
- Ruchat, M. (1999). L'enfant arriéré, son psychologue et sa régente: Genève 1901-1911. *Archives de psychologie*, 67, 293-310.
- Ruchat, M. (2003). *Inventer les arriérés pour créer l'intelligence. L'arriéré scolaire et la classe spéciale. Histoire d'un concept et d'une innovation psycho-pédagogique*. Berne: Peter Lang.
- Rüegsegger, R. (1986). *Die Geschichte der Angewandten Psychologie 1900-1940. Ein internationaler Vergleich am Beispiel der Entwicklung in Zürich*. Bern, Stuttgart & Toronto: Huber.
- Sauzède, J.-P. (1995). *Astrologie, déterminisme et orientation. De la typoscomie d'Adolphe Ferrière à l'orientation assistée par ordinateur: quelle est la place du sujet dans son orientation?*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université Lumière Lyon 2.
- Schindler, A. (1979). Geschichte und heutiger Stand der schulischen Heilpädagogik in der deutschsprachigen Schweiz unter besonderer Berücksichtigung der Ausbildung von Hilfsschullehrern. *Formen und Führen*, 31.

- Schindler, A. (1990). Jalons pour une histoire de l'action en faveur des handicapés de Suisse romande 1889-1989. In D. Raemy, A. Chassot, & A. Roig (Ed.), *La pédagogie spécialisée dans la mouvance du temps* (pp. 13-34). Zurich: Editions SZH/SPC.
- Schmidt, N.D. (1995). *Philosophie und Psychologie. Trennungsgeschichte, Dogmen und Perspektiven*. Reinbek: Rowohlt.
- Schriber, S. (1994). *Das heilpädagogische Seminar Zürich – eine Institutionengeschichte*. Zürich: Zentralstelle der Studentenschaft.
- 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: Peter Lang.
- Schriewer, J. (1999). Vergleich und Erklärung zwischen Kausalität und Komplexität. In H. Kaelble & J. Schriewer (Ed.), *Diskurse und Entwicklungspfade. Der Gesellschaftsvergleich in den Geschichts- und Sozialwissenschaften* (pp. 52-84). Frankfurt/M.: Campus.
- Schriewer, J. (2003). Problemdimensionen sozialwissenschaftlicher Komparatistik. In H. Kaelble & J. Schriewer, *Vergleich und Transfert. Komparatistik in Geschichts- und Kulturwissenschaften* (pp. 9-52). Frankfurt: Campus.
- Schultheiss, F. (2000). Un inconscient universitaire fait homme: le *Privatdozent*. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 135, 58-62.
- Selleck, R. J. W. (1968). *The new education 1870-1914*. London: Sir Isaac Pitman and Sons.
- Sigrist, R. (2004). *L'essor de la science moderne à Genève*. Lausanne: Presses polytechniques et universitaires romandes.
- Smith, R. (1997). *The human sciences*. New York: Norton.
- Smith, R. (1999). Pour l'histoire des sciences humaines. Perspective anglaise. In C. Blanckaert, L. Blondiaux, L. Loty, M. Renneville & N. Richard (Ed.), *L'histoire des sciences de l'homme. Trajectoire, enjeux et questions vives* (pp. 79-108). Paris: L'Harmattan.
- Späni, M. (2002). Erziehungswissenschaft als Berufswissenschaft? Zum Verhältnis von Disziplinarisierung der Pädagogik und Professionalisierung der Lehrkräfte im Kanton Bern zwischen 1830 und 1950. In C. Crotti & J. Oelkers (Ed.), *Ein langer Weg. Die Ausbildung der bernischen Lehrkräfte von 1798 bis 2002* (pp. 549-585). Bern: Berner Lehrmittel- und Medienverlag.
- Späni, M., Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (2002). Interweaving educational sciences and pedagogy with professional education: contrasting configurations at swiss universities, 1870-1950. *European Educational Research Journal*, 1 (1), 45-64 [http://www.worldwords.ac.uk/eeerj].

- Spreng, H. (1959). Kleine Chronik der Angewandten Psychologie in der Schweiz. In *Angewandte Psychologie in der Schweiz* (pp. 13-20). Bern, Stuttgart & Toronto: Huber.
- Stadler, P. (1983). *Die Universität Zürich 1933-1983. Festschrift zur 150-Jahr-Feier der Universität Zürich*. Herausgegeben vom Rektorat der Universität Zürich. Zurich: Neue Zürcher Zeitung.
- Stefanov, S. & Terziyska, M. (2006). L'influence des idées de l'Education nouvelle sur l'émergence et le développement des disciplines pédagogiques en Bulgarie (fin du 19^e-première moitié du 20^e siècle). In R. Hofstetter & B. Schneuwly (Ed.), *Passion, Fusion, Zension. New Education and Educational Sciences – Education nouvelle et sciences de l'éducation (end 19th-middle 20th century – fin du 19^e-milieu du 20^e siècle)* (pp. 223-252). Berne: Peter Lang.
- Stehr, N. (2003). *Wissenspolitik. Die Überwachung des Wissens*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Stahelin, A. (1959). *Geschichte der Universität Basel 1818-1835*. Basel: Helbing & Lichtenhahn.
- Stahelin, A. (1960). Die Anfänge des Neuhumanismus in Basel. Ein Beitrag zur Basler Bildungsgeschichte. *Basler Stadtbuch*, 140-157.
- 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.
- Stichweh, R. (1991). *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: Peter Lang.
- Stichweh, R. (1994a). *Wissenschaft, Universität, Professionen. Soziologische Analysen*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Stichweh, R. (1994b). Differenzierung von Wissenschaft und Politik: Wissenschaftspolitik im 19. und 20. Jahrhundert. In R. Stichweh, *Wissenschaft, Universität, Professionen. Soziologische Analysen* (pp. 156-173). Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Stock, W. (2000). Was ist eine Publikation? Zum Problem der Einheitenbildung in der Wissenschaftsforschung. In K. Fuchs-Kittowski, H. Laitko, H. Parthey & W. Umstätter (Ed.), *Wissenschaft und Digitale Bibliothek* (pp. 239-282). Berlin: Gesellschaft für Wissenschaftsforschung.
- Suchodolski, B., Roller, S., Stock, R., Avanzini, G., Egger, E. & Darcy de Oliveira, R. (1979). *Le Bureau international d'éducation au service du mouvement éducatif*. Paris: Unesco.
- Tardif, M., Lessard, C. & Lahaye, L. (1991). Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs. Esquisse d'une problématique du savoir enseignant. *Sociologie et sociétés*, 13 (1), 55-69.

- Tenorth, H.E. (1989). Deutsche Erziehungswissenschaft im frühen 20. Jahrhundert. Aspekte ihrer historisch-sozialen Konstitution. In P. Zedler & E. König (Ed.), *Rekonstruktionen pädagogischer Wissenschaftsgeschichte* (pp. 117-140). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Tenorth, H.-E. (1994). Profession und Disziplin. Zur Formierung der Erziehungswissenschaft. In H.-H. Krüger & T. Rauschenbach (Ed.), *Erziehungswissenschaft: Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche* (pp. 17-28). Weinheim: Juventa.
- Tenorth, H.-E. (1997). Erziehungswissenschaft in Deutschland – Skizze ihrer Geschichte von 1900 bis zur Vereinigung 1990. In K. Harney & H.-H. Krüger (Ed.), *Einführung in die Geschichte von Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit* (pp. 111-154). Opladen: Leske & Buderich.
- Tenorth, H.-E. (1999). Der Beitrag der Erziehungswissenschaft zur Professionalisierung pädagogischer Berufe. In H.-J. Apel, K.-P. Horn, P. Lundgreen & U. Sandfuchs (Ed.), *Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozess* (pp. 429-461). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tenorth, H. E. (2003). Erziehungswissenschaft. In D. Brenner & J. Oelkers (Ed.), *Historisches Wörterbuch des Pädagogik* (pp. 341-382). Weinheim: Beltz.
- Thomann, A. (En préparation). *Entre formation et profession: l'orientation scolaire et professionnelle à Genève (1890-1969)*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Genève.
- Tissot, L. (1996). *Politique, société et enseignement supérieur dans le canton de Vaud. L'Université de Lausanne 1890-1916*. Lausanne: Payot.
- Titze, H. (1999). Wie wächst das Bildungssystem?. *Zeitschrift für Pädagogik*, 45, 103-120.
- Torstendahl, R. (1993). The transformation of professional education in the nineteenth century. In S. Rothblatt & B. Wittrock (Ed.), *The european and american university since 1800. Historical and sociological essays* (pp. 109-141). Cambridge: Cambridge University press.
- Trombetta, C. (1976). *Edouard Claparède: la famiglia, l'infanzia, gli studi, bibliografia*. Roma: Bulzoni.
- Une école pour l'école. 150 ans d'Ecole normale dans le Canton de Vaud.* (1983). Lausanne: Imprimerie Groux.
- Veyne, P. (1971). *Comment on écrit l'histoire. Essai d'épistémologie*. Paris: Seuil.
- Von Bühler, J.Ch. (1990). *Der gesellschaftliche Konstruktion des Jugendalters. Zur Entstehung der Jugendforschung am Beginn des 20. Jahrhunderts*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- 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 des Sciences Humaines*, 17, 81-98.
- Virieux-Reymond, A., Blanché, R., Widmer, G. & Brunner, F. (1956). *Arnold Reymond*. Turin: Editions de «Filosofia».

- Vischer, E. (1960). *Die Anfänge des Vereins Schweizerischer Gymnasiallehrer, 1860-1880*. Aarau: Sauerländer.
- Von Bühler, J.Ch. (1990). *Der gesellschaftliche Konstruktion des Jugendalters. Zur Entstehung der Jugendforschung am Beginn des 20. Jahrhunderts*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Vonlanthen, A., Lattmann, U. & Egger, E. (1978). *Maturität und Gymnasium*. Bern & Stuttgart: Haupt.
- Wagner, P. & Wittrock, B. (1991). States, institutions and discourses: a comparative perspective on the structuration of the social sciences. In P. Wagner, B. Wittrock & R. Whitley (Ed.), *Discourses on society. The shaping of the social science disciplines* (pp. 331-358). Dordrecht: Kluwer.
- Weber, K. (1989). Aus den Anfängen der Psychoanalyse in Bern. In Vereinigung Ehemaliger Schüler des Staatsseminars Bern-Hofwil (Ed.), *Der Fall Schneider* (pp. 39-57). Bern: s.n.
- Weber, K. (1999). « *Es geht ein mächtiges Sehnen durch unsere Zeit* ». *Reformbestrebungen der Jahrhundertwende und Rezeption der Psychoanalyse am Beispiel der Biographie von Ernst Schneider 1878-1957*. Bern: Peter Lang.
- Weber, M. (1959). *Le savant et le politique* (trad. de l'allemand par J. Freund). Paris: Plon (Original publié 1919).
- Weber, M.-T. (1989). Le professeur Eugène Dévaud et quelques courants pédagogiques étrangers. *Annales fribourgeoises, LVIII*. Fribourg: Fragnières.
- Winifred, G. (Ed.). (1938). *International congresses and conferences, 1840-1937: a union list of their publications available in libraries of the United States and Canada*. New York: H.W. Wilson.
- Winter, D. (1998). Die eidgenössische Hochschule als nationales Projekt. Der Universitätsartikel der Bundesverfassung und die Gründung der ETH. *Bildungsforschung und Bildungspraxis*, 20, 375-401.
- Wisard, F. (1998). *L'université vaudoise d'une guerre à l'autre. Politique, finances, refuge*. Lausanne: Payot.
- Wolfisberg, C. (2002). *Heilpädagogik und Eugenetik. Zur Geschichte der Heilpädagogik in der deutschsprachigen Schweiz (1800-1950)*. Zürich: Chronos.
- Wolfisberg, C. (2005). Die Professionalisierung der Heil-/Sonderpädagogik in der deutschsprachigen Schweiz (1850-1950). In D. Horster, U. Hoyningen-Süess & C. Liesen (Ed.), *Sonderpädagogische Professionalität. Beiträge zur Entwicklung der Sonderpädagogik als Disziplin und Profession* (pp. 53-66). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wooldridge, A. (1994). *Measuring the mind. Education and psychology in England. 1860-1990*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wymann, H. (1975). *100 Jahre Pestalozzianum Zürich 1875-1975*. Zürich: Pestalozzianum.
- Zedler, P. & König, E. (Ed.). (1989). *Rekonstruktion pädagogischer Wissenschaftsgeschichte*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

- Ziegler, P. (1994). *Sekundarlehrerausbildung an der Universität Zürich*. Wädenswil: Stutz.
- Zürcher, M. (1995). *Unterbrochene Tradition. Die Anfänge der Soziologie in der Schweiz*. Zürich: Chronos.
- 50 Jahre Heilpädagogisches Seminar Zürich. (1974). *Jahresbericht des Heilpädagogischen Seminars Zürich*, 1-35.

SOURCES IMPRIMÉES

- Allgemeiner Bericht der Kantonschulkommission über den Gesetzesentwurf für die Organisation des Schulwesens im Kanton Bern*. (1856). Bern: s.n.
- Änderung Universitätsgesetz. (1917). Gesetz betreffend Abänderung des Universitätsgesetzes vom 30.1.1866, vom 5.7.1917. In Justizdepartement Basel-Stadt (Ed.), *Sammlung der Gesetze und Beschlüsse wie auch der Polizeiverordnungen, welche vom 1.1.11915 bis 31.12.1918 für den Kanton Basel-Stadt erlassen worden*. Basel: Benno Schwabe & Co.
- Antenen, J. & Minnig (1862). Der schweizerische Lehrerverein an den Hohen Bundesrath in Bern. *Schweizerische Lehrerzeitung*, 7, 91-92/95-96.
- Auer, C. (1899). Die Eidgenössische Zählung der schwachsinnigen Kinder und deren Hauptergebnisse als Grundlage des schweizerischen Rettungswerkes für die unglückliche Jugend. In C. Auer & F. Kölle (Ed.), *Verhandlungen der II. Schweiz. Konferenz für das Idiotenwesen in Aarau am 29. und 30. Mai 1899* (pp. 34-69). Aarau: Sauerländer.
- Bäbler, J. J. (1873). *Die Errichtung pädagogischer Seminare an Universitäten*. Zürich: Friedrich Schulthess.
- Balmer, F. A. (1925). *Les classes dites faibles: contribution à l'étude du problème des classes sélectionnées*. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé.
- Balthasar, F. U. (1758). *Patriotische Träume eines Eydgnossen von einem Mittel, die veraltete Eydgnossenschaft wieder zu verjüngerem*. Freystadt: s.n.
- Baumgarten, F. (1940). Die Ausbildung der Berufsberater. *Berufsberatung und Berufsbildung*, 11-12, 187-195.
- Baumgarten, F. (1941). Zur Frage des diplomierten Berufsberater. Offene Antwort an Herrn Otto Stocker. *Berufsberatung und Berufsbildung*, 6-7, 105-108.
- Baumgarten, F. (Ed.). (1952). *La psychologie dans le monde moderne. Compte rendu du IX^e Congrès international de psychotechnique (Berne, 12-17 septembre 1949)*. Paris: PUF.
- Bericht Unterrichtsgesetz ZH. (1871). Bericht des Regierungsrathes zum Gesetze betr. das gesammte Unterrichtswesen des Kantons Zürich vom 25. Christmonat 1871. *Amtsblatt des Kantons Zürich* (2) (1872), 17-50.
- Bersot, H. (1942). Le développement et l'état actuel de l'assistance aux anormaux en Suisse. *Revue suisse d'hygiène*, 2, 63-94.
- Beyel, F. (1917). Die künftige Ausbildung des Gymnasiallehrers an der Hochschule. *Jahrbuch des Vereins schweizerischer Gymnasiallehrer*, 46, 42-52.

- Biäsch, H. (1931). Tagung der schweiz. Psychotechniker in Oertlimatt (27.-29. August 1931). *Psychologische Rundschau*, 3, 210-214.
- Boesch, P. (1935). Aus der Geschichte des Schweizerischen Lehrervereins. *Schriften des Schweizerischen Lehrervereins*, 15.
- Böhny, F. (1939). *Aufgabe und Tätigkeit der stadtzürcherischen Berufsberatung*. Zürich: Fretz.
- Böhny, F. (1949). Zusammenarbeit der Berufsberatung mit der angewandten Psychologie. *Bulletin de l'Association suisse pour l'orientation professionnelle et la protection des apprentis*, 34 (1-2), 1-6
- Bovet, P. (1917). *L'Institut J.-J. Rousseau. Rapport succinct sur son activité de 1912 à 1917*. Genève: Kundig.
- Bovet, P. (1921). Science de l'éducation et pédagogie expérimentale. *L'Education*, 12, 440-450.
- Bovet, P. (1932). *Vingt ans de vie: L'Institut J.-J. Rousseau de 1912 à 1932*. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé.
- Bovet, P. (1942). Le professeur Eugène Dévaud (1876-1942) et l'Institut J.-J. Rousseau. *L'Éducateur*, 6, 89-90.
- Brandenberger, K. (1914). Die pädagogische Ausbildung der Mittelschullehrer. *Jahrbuch des Vereins schweizerischer Gymnasiallehrer*, 43, 37-57.
- Brandenberger, K. (1917). Die pädagogische Ausbildung der Mittelschullehrer. Rück- und Ausblick. *Schweizerische Lehrerzeitung*, 62, 111-112/123-125/141-143.
- Brenner, W. (1925). *Die Neuordnung der Lehrerbildung in Basel-Stadt* (Tiré à part du Schweizerische Pädagogische Zeitschrift, 35 (9)). Zürich: Orell Füssli.
- Brenner, W. (1930). Die Lehrerbildungsanstalten. In Erziehungsdepartement Basel-Stadt (Ed.), *Das Basler Schulwesen 1880-1930* (pp. 286-306). Basel: Lehrmittelverlag des Erziehungsdepartements.
- Brenner, W. (1934). *Das Kantonale Lehrerseminar Basel-Stadt*. Basel: Frobenius A.G.
- Buchner, P. (1942). Der Nachwuchs an Gymnasiallehrern in der Schweiz. In Konferenz schweizerischer Gymnasialrektoren (Ed.), *Der Gymnasiallehrer – seine Person und seine Ausbildung* (pp. 30-76). Aarau: Sauerländer.
- Burckhardt, P. (1930). Die Töchterschule. In Erziehungsdepartement Basel-Stadt (Ed.), *Das Basler Schulwesen 1880-1930* (pp. 147-175). Basel: Lehrmittelverlag.
- Buyse, R. (1935). *L'expérimentation en pédagogie*. Bruxelles: Maurice Lamertin.
- Carrard, A. (1927). *Le développement de la psychotechnique en Suisse. L'Institut psychotechnique de Zurich jusqu'en 1927*. Zurich: Hofer & Cie.
- Carrard, A. (1949). Le développement de la psychologie appliquée au sein de la Fondation suisse pour la psychotechnique, de 1939 à 1946. In F. Baumgarten (Ed.), *Progrès de la psychotechnique* (pp. 299-303). Berne: Francke.
- Cellérier, L. (1910). *Esquisse d'une science pédagogique. Les faits et les lois de l'éducation*. Paris: Alcan.
- Claparède, E. (1901). La psychologie dans ses rapports avec la médecine. *Revue médicale de la Suisse romande*, XXI, 596-610.

- Claparède, E. (1905/1909/1911). *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale*. Genève: Kündig.
- Claparède, E. (1907). *Rapport sur le Laboratoire de Psychologie*. Genève: Kündig.
- Claparède, E. (1912). *Un Institut des sciences de l'éducation et les besoins auxquels il répond*. Genève: Kündig.
- Claparède, E. (1921). I^{ère} et II^e Confrence internationale d'orientation professionnelle. *Archives de psychologie*, XVIII, 69-70, 176-178.
- Claparède, E. (1922). *L'orientation professionnelle, ses problèmes et ses méthodes*. Genève: Bureau international d'éducation.
- Claparède, E. (1924/1934). *Comment diagnostiquer les aptitudes des écoliers*. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé.
- Claparède, E. (1941). *Autobiographie*. Genève: Archives de psychologie, Librairie Naville.
- Claparède, E. (Ed.). (1910). *VI^e Congrès international de Psychologie. Rapports et comptes rendus*. Genève: Kündig.
- CSRG/KSGR (Conférence suisse des recteurs de gymnase/Konferenz schweizerischer Gymnasialrektoren). (1942). *Der Gymnasiallehrer. Seine Person und seine Ausbildung. – Le choix et la préparation des maîtres de gymnase*. Aarau: Sauerländer.
- CSRG/KSGR (Conférence suisse des recteurs de gymnase/Konferenz schweizerischer Gymnasialrektoren). (1945a). *Ausbildung und Arbeitsverhältnisse des schweizerischen Gymnasiallehrers*. Aarau: Sauerländer.
- CSRG/KSGR (Conférence suisse des recteurs de gymnase/Konferenz schweizerischer Gymnasialrektoren). (1945b). Grundsätze für die Ausgestaltung der Ausbildung und der Arbeitsverhältnisse des schweizerischen Gymnasiallehrers. In CSRG/KSGR, *Ausbildung und Arbeitsverhältnisse des schweizerischen Gymnasiallehrers* (pp. 8-21). Aarau: Sauerländer.
- Das kaufmännische Bildungswesen in der Schweiz*. Dargestellt vom Eidgenössischen Handelsdepartement und von den Handelslehranstalten für die Schweizerische Landesausstellung in Bern 1914. Bern: s.n.
- Delorme, C. (1881). *Rapport adressé au Conseil d'Etat du canton de Vaud sur divers établissements d'instruction publique visités en 1880*. Lausanne: Imprimerie Pache.
- Descoedres A. (1916). *L'éducation des enfants anormaux*. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé.
- Dewey, J. (1929). *The sources of a science of education*. New York: Phi Kappa Delta.
- Diplomprüfungsreglement höheres Lehramt ZH. (1861). *Reglement betreffend die Diplomprüfung für das höhere Lehramt in den philologisch-historischen Fächern vom 14. August 1861*. S.l.: s.n.
- Diplomprüfungsreglement höheres Lehramt ZH. (1886). *Reglement betreffend die Diplomprüfung für das höhere Lehramt in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern vom 10. April 1886. Officielle Sammlung der seit Annahme der Verfassung vom Jahre 1831 erlassene Gesetz, Beschlüsse und Verordnungen des Eidgenössischen Standes Zürich*, 20, 264-268.

- Dottrens, R. (1933). *Les études pédagogiques de Genève 1835-1933*. Lausanne: Payot.
- Dubois, J. (1910). *Le problème pédagogique; essai sur la position du problème et la recherche de ses solutions*. Genève: Kündig.
- Dürr, E. (1908). *Einführung in die Pädagogik*. Leipzig: Quelle & Meyer.
- Egli, G. (1908). Die Ausbildung von Volksschullehrern an der Universität Zürich. Referat in der Delegiertenversammlung des Z.K.L.-V., Samstag, den 23. Mai 1908, in Winterthur. *Der Pädagogische Beobachter im Kanton Zürich*, 2, 42-44.
- Erni, J. (1907). Lehrerbildung. In *Bericht über den XXI. Schweizerischen Lehrertag abgehalten in Schaffhausen*, 5. und 6. Juli 1907 (pp. 121-128). Schaffhouse: Kühn.
- ETH (1854-1950). *Programm und Stundenplan für die Eidgenössische Technische Hochschule Zürich*. Zürich: Eidgenössische Technische Hochschule.
- Feller, R. (1935). *Die Universität Bern 1834-1934* (dargestellt im Auftrag der Unterrichtsdirektion des Kantons Bern und des Senats der Universität Bern). Bern & Leipzig: Haupt.
- Flatt, R. & Müllly, K. (1946). *Geschichte der Eidg. Turn- und Sportkommission 1847-1945*. Biel: s.n.
- Flatt, R. (1935). Das eidg. Turnlehrerdiplom I und die einjährigen Turnlehrerkurse an der Universität Basel. *Schweizer Schule*, 21, 476-478.
- Flournoy, Th. (1896). *Notice sur le Laboratoire de Psychologie de l'Université de Genève*. Genève: Eggimann & Cie.
- Fontègne, J. & Luc, H. (1943). *L'école et l'orientation professionnelle*. Caen.
- Fontègne, J. (1932). Essai de monographie du conseiller d'orientation professionnelle. *BINOP*, 22.
- Fries, D. (1861). Über die Möglichkeit oder Wünschbarkeit irgend welcher Centralisation des schweiz. Schulwesens. *Pädagogische Monatsschrift für die Schweiz*, 6, 363-390.
- Gagliardi, E., Nabholz, H. & Strohl, J. (1938). *Die Universität Zürich 1833-1933 und ihre Vorläufer. Festschrift zur Jahrhundertfeier, herausgegeben vom Erziehungsrate des Kantons Zürich*. Zürich: Erziehungsdirektion.
- Gassmann, E. (1933). Die zürcherische Volksschule und die ihr angegliederten Bildungs- und Wohlfahrtseinrichtungen von 1872 bis 1932. In Erziehungsrat des Kantons Zürich (Ed.), *Volksschule und Lehrerbildung 1832-1932. Festschrift zur Jahrhundertfeier* (pp. 555-689). Zürich: Erziehungsdirektion.
- Genoud, L. (1914). *Le musée pédagogique de Fribourg en Suisse. Trente ans d'existence 1884-1913*. Fribourg: Saint-Paul.
- Gesetz Sekundarlehrerausbildung ZH. (1881). Gesetz betreffend die Ausbildung und Prüfung von Sekundarlehrern vom 27. März 1881. *Offizielle Sammlung [...]*, 20 (1883), 237-238.
- Gesetz über die Organisation des Schulwesens im Kanton Bern vom 24. Juni 1856. In *Gesetze, Dekrete und Verordnungen des Kantons Bern 11* (1856), 87-99.
- Grossratskommission. (1920). *Bericht [2311] zur Vorberatung des Ratschlags und Entwurfs zu einem Gesetz betreffend Lehrerbildung*. Rapport présenté au Grand Conseil du canton de Bâle-Ville le 14 mai 1920. Bâle: s.n.

- Grossratskommission. (1922). *Bericht [2420] zur zweiten Lesung des Entwurfs zu einem Lehrerbildungsgesetz*. Rapport présenté au Grand Conseil du canton de Bâle-Ville le 19 janvier 1922. Bâle: s.n.
- Gubler, Th. (1905). Eröffnungswort zur XVI. ausserordentlichen Versammlung der zürch. Schulsynode vom 8. Mai 1905. *Bericht über die Verhandlungen der zürcherischen Schulsynode*, 174-186.
- Guex, F. (1891). Leçon d'ouverture de pédagogie. In *Discours et leçons prononcés à l'ouverture des cours du 1^{er} semestre de l'Université de Lausanne*. Octobre 1890 (pp. 295-314). Lausanne: Payot.
- Guex, F. (1892). *L'éducation professionnelle des candidats à l'enseignement secondaire. Rapport présenté à l'Assemblée générale de la Société vaudoise des maîtres secondaires en 1892*. Lausanne: Impr. Ch. Viret-Genton.
- Guex, F. (1903). *Education et instruction: rapport présenté au Haut Conseil fédéral sur le Groupe I de l'Exposition universelle à Paris en 1900*. Lausanne: Payot.
- Gutachten betreffend die Gründung einer Lehramtsschule für Mittelschullehrer (Progymnasial- und Sekundarlehrer) an der Hochschule Bern*. (1875) (Beilage zu den Anträgen des Regierungsrathes an den Grossen Rath betreffend das Gesetz über Lehrerbildungsanstalten (§15), zweite Berathung). Bern: Kötter.
- Haag, F. (1903). *Die hohen Schulen zu Bern von 1528 bis 1834*. Bern: Neukomm und Zimmermann.
- Haag, F. (1914). *Die Sturm- und Drang-Periode der bernischen Hochschule 1834-1854*. Bern: Grunau.
- Hanhart, R. (1826a). Zur Würdigung der Schweizerischen Bildungs-Anstalten für Volks-Schullehrer. *Neue Verhandlungen der Schweizerischen Gemeinnützigen Gesellschaft*, 16, 264-286.
- Hanhart, R. (1826b). Über Schullehrerbildung nebst Grundlinien eines Plans zu einer für die Schweiz zu errichtenden pädagogischen Anstalt in Basel. *Wissenschaftliche Zeitschrift*, 4 (6), 1-26.
- Hanselmann, H. (1927). Über die Hilfe für Kinder, die dem ordentlichen Unterricht nicht zu folgen vermögen. *Schweizerische Zeitschrift für Gesundheitspflege*, 7, 670-693.
- Hanselmann, H. (1929). Erziehungsberatung und Erziehungsberatungsstellen. *Schweizerisches Jahrbuch der Jugendhilfe*, XII, 160-165.
- Hanselmann, H. (1941). *Grundlinien zu einer Theorie der Sondererziehung (Heilpädagogik): ein Versuch*. Erlenbach-Zürich: Rotapfel-Verlag.
- Hepp, J. (1920). Vorarbeiten zur Gründung eines schweizerischen Heilpädagogischen Seminars. *Pro Juventute*, (7), 324-326.
- Hepp, J. (1923). *Zur Schaffung eines Heilpädagogischen Seminars in Zürich*. Vortrag gehalten in der Schweiz. Gesellschaft für Erziehung und Pflege Geisteschwacher Ortsgruppe Zürich, März 1923. S.l.: Glarner Nachrichten.
- Hitzig, H. (1879). Ueber die praktische Vorbildung künftiger Gymnasiallehrer. *Elftes Jahresheft des Vereins Schweizerischer Gymnasiallehrer*, 12, 10-28.

- Hochschulgesetz. (1834). *Gesetz über das höhere Gymnasium und die Hochschule vom 14. März 1834*. S.l.: s.n.
- Horner, R. (1872). Programme. *Bulletin pédagogique*, 1, 2-4.
- Horner, R. (1889). Pourquoi une chaire de pédagogie à l'Université de Fribourg?. *Bulletin pédagogique*, 11, 295-302.
- Huber, K. (1922). Vorschläge zur Reform der Lehrerbildung im Kanton Zürich. *Bericht über die Verhandlungen der zürcherischen Schulsynode*, 117-139.
- Humbert, A. (1875). *L'Ecole normale suisse*. Bern: Jent & Reinert.
- Institut für Spezielle Pädagogik und Psychologie. (1981). *Rückblick auf ein Jahrzehnt 1971-1981*. Luzerne: SZH.
- Ioteyko, I. (Ed.). (1912). *1^{er} Congrès international de pédologie. Rapports*. Bruxelles: Librairie Misch et Thron.
- Jucker, E. (1938). Psychotechnik und Berufsberatung. *Mitteilungen der Schweizerischen Stiftung für Psychotechnik*, 4, 1.
- Junod, E. (1932). La Philanthropie éducative en Suisse. *Revue suisse d'utilité publique*, LXXI, 67-78.
- Kantonales Lehrerseminar Basel-Stadt. (1937/40). 3. Bericht. Basel: s.n.
- Kantonales Lehrerseminar Basel-Stadt. (1947/49). 6. Bericht. Basel: s.n.
- Kinkel, H. (1890). *Bericht über die Errichtung eines Lehrerseminars im Kanton Basel-Stadt*. Basel: Franz Wittmer.
- Kinkel, H. (1905). *Geschichte der Oberrn Realschule (Gewerbeschule) zu Basel*. Basel: Kreis.
- Klinke, W. (1913). Neuere Strömungen und Anregungen zur Lehrerbildung. Referat, gehalten an der Delegiertenversammlung des Schweizerischen Lehrervereins in Solothurn, am 30. Juni 1912. *Schweizerische Pädagogische Zeitschrift*, 23, 1-14.
- Klinke, W. (1923). Wandlungen und Neuorientierung in der Pädagogik. *Schweizerische Pädagogische Zeitschrift*, 33, 1-6/33-38/65-70.
- Kreis, H. (1933). Die zürcherische Volksschule von 1845 bis 1872. In Erziehungsrat des Kantons Zürich (Ed.), *Volksschule und Lehrerbildung 1832-1932. Festschrift zur Jahrhundertfeier* (pp. 345-551). Zürich: Erziehungsdirektion.
- Kreis, H. (1940). *Die Lehrerbildung im Kanton Zürich* (Separat-Abdruck aus dem Pädagogischen Beobachter, Beilage zur Schweizerischen Lehrerzeitung). Zürich: A.G. Fachschriften-Verlag.
- Kummer, J. J. (1874). *Geschichte des Schulwesens im Kanton Bern*. Bern: Wyss.
- L'Université, de sa fondation en 1909 au début des années soixante. (2002). In *Histoire de l'Université de Neuchâtel* (tome 3). Neuchâtel: Université de Neuchâtel et Editions Gilles Attinger.
- Largiadèr, A. Ph. (1896). *Das Schulwesen des Kantons Basel-Stadt 1880-1895*. Basel: Birkhäuser.
- Loosli Usteri, M. (1935). *Les enfants difficiles et leur milieu familial. L'activité d'une consultation médico-pédagogique*. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé.

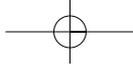
- Lüthi, A. (1906). Über die Ausbildung von Abiturienten der Gymnasien und Industrieschulen (Oberrealschulen) Zürichs und Winterthurs zu zürcherischen Primarlehrern. *Der Pädagogische Beobachter im Kanton Zürich*, 0, 1-6.
- Maillefer, P. (1891). *La révision de la loi sur l'enseignement secondaire. Rapport présenté à l'assemblée générale des maîtres secondaires*. Lausanne: Impr. Ch. Viret.
- Malche, A. (1920). *L'enseignement primaire et l'université*. Genève: Studer & fils.
- Messmer, O. (1906). Über Aufgaben und Methoden der experimentellen Psychologie und Didaktik. Vortrag, gehalten an der Jahresversammlung des Schweiz. Seminarlehrervereins in Bern, 8. Oktober 1905. *Schweizerische Pädagogische Zeitschrift*, 16, 27-45.
- Messmer, O. (1911). Die Psychanalyse und ihre pädagogische Bedeutung. *Berner Seminarblätter*, 5, 281-292.
- Meumann, E. (1900). Entstehung und Ziele der experimentellen Pädagogik. Referat an der zürcherischen Schulsynode vom 24. September 1900 in Thalweil. *Bericht über die Verhandlungen der Zürcherischen Schulsynode*, 70-105.
- Meumann, E. (1900). Entstehung und Ziele der experimentellen Pädagogik. *Bericht über die Verhandlungen der zürcherischen Schulsynode*, 70-105.
- Meumann, E. (1901). Experimente über Ökonomie und Technik des Auswendiglernens. *Schweizerische Lehrerzeitung*, 46, 345-347 / 353-355 / 361-363 / 378-381 / 386-388 / 419-421.
- Meumann, E. (1905). Zur Einführung. *Die experimentelle Pädagogik*, 1, 1-15.
- Meumann, E. (1907/14). *Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik und ihre psychologischen Grundlagen* (3 vol.). Leipzig: Engelmann.
- Meyer von Knonau, G. (1914). Die Universität Zürich in den Jahren 1833-1913. In *Universität Zürich. Festschrift des Regierungsrates zur Einweihung der Neubauten 19. April 1914* (pp. 9-110). Zürich: Orell Füssli.
- Meyer, E. M. (1928). Die Anormalenhilfe in den Berichtsjahren. *Schweizerisches Jahrbuch der Jugendhilfe*, 12, 1-14.
- Millioud, M. (1901). *L'enseignement supérieur*. Lausanne: Impr. Ch. Viret-Genton.
- Millioud, M. (1903). *La réforme de l'enseignement secondaire dans le canton de Vaud*. Lausanne: Adrien Borgeaud.
- Moor, P. (1936). *Die Verantwortung im heilpädagogischen Helfen*. Zürich.
- Moor, P. (1950). *Die Ausbildung des Heilpädagogen*. Zürich.
- Moor, P. (1959). Heinrich Hanselmann (15.9.1885-29.2.1960). *Jahresbericht des Heilpädagogischen Seminars Zürich*.
- Moor, P. (1960). Professor Heinrich Hanselmann. *Jahresbericht der Universität Zürich*, 93-94.
- Moosherr, Th. (1903). Lehrerbildung. Referat. In *Bericht über die Tätigkeit der Freiwilligen Schulsynode von Basel-Stadt für das Jahr 1902* (pp. 7/8-23). Basel: Frehner.
- Mousson, H. (1926). Richtlinien zur praktischen Lösung der Lehrerbildungsfrage. *Bericht über die Verhandlungen der zürcherischen Schulsynode*, 51-63.
- Müller, W. (1917). Zur Geschichte der Sekundarlehrantsschule des Kantons St. Gallen. *Theorie und Praxis des Sekundarschulunterrichtes*, 26, 33-87.

- Nef, W. (1919). *St. Galler Handelshochschulfragen*. St. Gallen: Fehr'sche Buchhandlung.
- Neuhaus, M. C. (1876). Discours prononcé le 15 novembre 1834, jour de l'inauguration de l'université de Berne. In *Die Eröffnungsfeier der Hochschule Bern den 15. November 1834* (pp. 11-39). Bern: Peter Lang.
- Nuttin, J. (1945). *L'Institut de Psychologie et de Pédagogie à l'Université de Louvain*. Louvain: E. Nauwelaerts.
- Oechsli, W. (1905). *Festschrift zur Feier des fünfzigjährigen Bestehens des Eidg. Polytechnikums. I. Teil: Geschichte der Gründung des eidg. Polytechnikums mit einer Übersicht seiner Entwicklung 1855-1905*. Frauenfeld: Huber & Co.
- Ordnung AS. (1883). *Ordnung betreffend die Erfordernisse für die Anstellung von Lehrern und Lehrerinnen an den öffentlichen und privaten Primar- und Mittelschulen und die Einrichtung von Prüfungen für Primarlehrer und Lehrerinnen vom 28.6.1883*. Adopté par le Conseil d'Etat le 20 octobre 1883. Basel: s.n.
- Ordnung PR. (1881). *Ordnung betreffend die Einrichtung von Prüfungen für Candidaten des Lehramts auf der obern und mittleren Stufe des Unterrichts*. Adopté par le Conseil d'Etat le 2 avril 1881. Basel: s.n.
- Ordnung PS. (1873). *Ordnung für das pädagogische Seminar an der Universität Basel vom 13.10.1873*. Basel: s.n.
- Ordnung PS. (1882). *Ordnung für das pädagogische Seminar an der Universität Basel vom 4.2.1882*. Basel: s.n.
- Ordnung PS. (1893). *Ordnung für das pädagogische Seminar an der Universität Basel vom 27.6.1893*. Basel: s.n.
- Patentprüfungsreglement Gymnasiallehrer. (1883). Reglement für die Patentprüfungen von Kandidaten des höhern Lehramts vom 11. August 1883. In *Gesetze, Dekrete und Verordnungen des Kantons Bern. Der neuen Folge* (vol. XXII, pp. 87-104). Bern: s.n.
- Patentprüfungsreglement Gymnasiallehrer. (1927). *Reglement für die Patentprüfung von Kandidaten des höheren Lehramts vom 24. Mai 1927*. Bern: s.n.
- Patentprüfungsreglement Lehramt. (1878). *Reglement für die Patentprüfung von Sekundarlehrern des Kantons Bern*. Bern: s.n.
- Pfister, O. (1919). Wesen und Aufgabe der psychanalytischen Erziehung. *Die Schulreform*, 12, 291-302.
- Protokoll Synode. (1865). Protokoll der Synode. Actum Bülach, den 18. September 1865. *Bericht über die Verhandlungen der zürcherischen Schulsynode*, 6-21.
- Rapport du 1^{er} Congrès international pour la pédagogie de l'enfance déficiente* (1940). Zurich: Leeman & Co.
- Rapports et mémoires. Troisième congrès international d'éducation morale. Rapports et mémoires*. Genève, 28 juillet-1 août 1922 (2 vol.) (1922). Genève: Secrétariat du congrès - Institut J.-J. Rousseau.
- Ratschlag. (1892). *Ratschlag [Nr. 901] betreffend die Einrichtung von Fachkursen zur Ausbildung von Primarlehrern*. Présenté au Grand Conseil du canton de Bâle-Ville le 11 janvier 1892. Basel: s.n.

- Ratschlag. (1919). *Ratschlag [Nr. 2234] und Entwurf zu einem Gesetz betreffend Lehrerbildung*. Présenté au Grand Conseil du canton de Bâle-Ville le 5 juin 1919. Basel: s.n.
- Reglement Fähigkeitsprüfung ZH. (1881). Reglement über die Fähigkeitsprüfungen zur Patentirung zürcherischer Sekundarlehrer und Fachlehrer vom 11. Juni 1881. *Offizielle Sammlung [...]*, 20, 259-265.
- Reglement Fähigkeitsprüfung. (1912). Reglement betreffend die Fähigkeitsprüfung zur Patentierung zürcherischer Primarlehrer an der Universität vom 26. September 1912. *Offizielle Sammlung der [...] erlassenen Gesetze, Beschlüsse und Verordnungen des Eidgenössischen Standes Zürich*, 29 (1914), 446-449.
- Reglement Fähigkeitsprüfungen ZH. (1875). Reglement über die Fähigkeitsprüfungen zu Patentirung zürcherischer Volksschullehrer vom 10. Hornung 1875. *Offizielle Sammlung [...]*, 18, 450-463.
- Reglement für die Patenprüfung von Kandidaten des höheren Lehramtes vom 16. Januar 1907*. Bern: s.n.
- Reglement philologisch-pädagogisches Seminar. (1861). Reglement für das philologisch-pädagogische Seminar an der Zürcherischen Hochschule vom 14. Herbstmonat 1861. *Neues Schweiz. Museum*, 159-167.
- Reglement Polytechnikum. (1866). Reglement für die eidgenössische polytechnische Schule vom 28. Februar 1866. *Amtliche Sammlung der Bundesgesetze und Verordnungen der Schweizerischen Eidgenossenschaft*, 8, 766-803.
- Regulativ Polytechnikum. (1867). *Regulativ für die Diplomprüfungen am eidgenössischen Polytechnikum vom 7. August 1867*. S.l.: s.n.
- Rey, A. (1942). La psychologie appliquée, discipline para-médicale. *Revue suisse de Psychologie et de Psychologie appliquée*, 1/2, 116-122.
- Rey, A. (1947). *Etudes des insuffisances psychologiques (enfants et adolescents)*. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé.
- Ribbeck, O. (1901). *Ein Bild seines Lebens aus seinen Briefen*. Stuttgart: s.n.
- Richtlinien Primarlehrerbildung. (1926). Richtlinien für die künftige Gestaltung der Primarlehrerbildung des Kantons Zürich. *Amtliches Schulblatt des Kantons Zürich*, 41 (6), 121-124.
- Ruck, E. (1930). *Die Universität Basel*. Düsseldorf & Vienne: Lindner.
- Rüegg, H. R. (1862). *Grundriss der Seelenlehre: Ein Leitfaden für den Seminarunterricht*. Horgen: s.n.
- Rüegg, H. R. (1870). *Die Pädagogik in übersichtlicher Darstellung: Ein Handbuch für Lehramtskandidaten, Volksschullehrer und Erzieher*. Bern: Dalp.
- Rüegg, H. R. (1876). *Lehrbuch der Psychologie*. Bern: s.n.
- Rüegg, R. (1880). *Ueber Bildung und Freizügigkeit der Lehrer an schweizerischen Volks- und Mittelschulen. Ein Vortrag in der Versammlung des schweizerischen Lehrervereins zu Solothurn den 17. August 1880*. Zürich: Orell, Füssli & Co.
- Schulze, E. O. (1912). Über den Handelshochschulgedanken in der Schweiz. In: *Jahresberichte* (pp. 36-52).
- Schwaar, J. (1938-1939). L'orientation professionnelle en Suisse. *Annuaire de l'instruction publique*, 29, 90-110 et 30, 65-66.

- Schweiz. Schulrath. (1863). Petition des schweiz. Lehrervereins. *Schweizerische Lehrerzeitung*, 8, 125-126.
- Schweizer, A. (1945). *Les services médico-pédagogiques en Suisse*. Travail de diplôme de l'Institut d'Etudes sociales de Genève, Genève.
- Secrétariat suisse de pédagogie curative et spécialisée (SPC). (1997). *Formations en pédagogie spécialisée en Suisse*. Lucerne: SPC.
- Société pédagogique vaudoise (SPV). (1920). *Etude préliminaire en vue de la révision de la Loi sur l'Instruction publique primaire*. Lausanne.
- Société vaudoise des maîtres secondaires (SPV). (1923). *Rapport sur la préparation professionnelle des candidats à l'enseignement secondaire*.
- Spieler, J. (1934). Beobachtungsstationen?. *Zeitschrift für Kinderforschung*, 43 (2), 79-85.
- Spieler, J. (1940). Heilpädagogische Ausbildung und Fortbildung in der Schweiz. In H. Hanselmann & T. Simon (Ed.), *Bericht über den I. Internationale Kongress für Heilpädagogik. (Genève, 24-26 VII 1939)* (pp. 223-229). Zürich: Verlag AG. Gebr. Leemann & Co.
- Spreng, H. (1932). Ausbildung der «angelernten Psychotechniker». *Industrielle Organisation*, 3-4, 83-85.
- Staatsverwaltungsbericht. (18??-1972). *Bericht des Regierungsrathes an den Grossen Rath über die Staatsverwaltung im Kanton Bern. Vom 1. Jenner bis 31. Dezember*. Bern: s.n.
- Statistisches Amt des Kantons Basel-Stadt. (2001). *Statistisches Jahrbuch des Kantons Basel-Stadt (1931-2000)*. Basel: s.n.
- Stein, L. (1896). Experimentelle Pädagogik. *Deutsche Rundschau*, 22 (11), 240ss.
- Stein, L. (1899). Experimentelle Pädagogik. In *An der Wende des Jahrhunderts. Versuch einer Kulturphilosophie* (pp. 272-491). Freiburg im Breisgau: Mohr.
- Stein, L. (1900). Pestalozzi als Volkserzieher. *Deutsche Rundschau*, 27 (3), 415-439.
- Stein, L. (1903). *Die soziale Frage im Lichte der Philosophie*. Stuttgart: Enke.
- Stocker, O. (1941). Zur Frage des diplomierten Berufsberater. Offener Brief an Frau Dr. Baumgarten, Solothurn. *Berufsberatung und Berufsbildung*, 3-4, 58-60.
- Studienordnung (1912). *Studienordnung zur Erlangung des Primarlehrerpatentes an der Universität Zürich vom 21. August 1912*. S.l.: s.n.
- Studienplan Lehramt. (1878). *Studienplan für die Studierenden des Lehramtes an der Hochschule Bern vom Mai 1878*. Bern: s.n.
- Studienplan Lehramt. (1919). *Studienplan für die Studierenden an der Hochschule Bern vom 31. März 1919*. Bern: s.n.
- Suter, J. (1922). *Intelligenz- und Begabungsprüfungen*. Zürich: Rascher.
- Suter, P. (1849). *Zur Gründungsgeschichte des Schweizerischen Lehrervereins*. Zürich: Schweizerischer Lehrerverein.
- SZL. (1932). *Schweizerisches Zeitgenossen-Lexikon*. Bern: Gottthelf-Verlag.
- Tagblatt des Grossen Rates des Kantons Bern. (1846ss)*. Bern: Staatskanzlei.
- Teichmann, A. (1885). *Die Universität Basel in den fünfzig Jahren seit ihrer Reorganisation im Jahre 1835*. Basel: Schultze'sche Universitätsbuchdruckerei.

- Thätigkeit der schweizerischen Hochschulen. (1869). Die Thätigkeit der drei schweizerischen Hochschulen Basel, Bern und Zürich, mit besonderer Rücksicht auf die Heranbildung von Lehrern für Mittelschulen. *Schweizerische Lehrerzeitung*, 14, 98-100.
- Thommen, R. (1914). *Die Universität Basel in den Jahren 1884-1913*. Basel: Friedrich Reinhardt.
- Tramer, M. (1942). *Lehrbuch der allgemeinen Kinderpsychiatrie*. Basel: B. Schwabe
- Troxler, I. P. V. (1989). Über Idee und Wesen der Universität in der Republik. Rede zur Eröffnung der Hochschule Bern. 1834. In *Politische Schriften in Auswahl* (vol. 1, pp. 337-354). Zürich: Rohr.
- Unterrichtsgesetz ZH. (1859). Gesetz über das gesammte Unterrichtswesens des Kantons Zürich vom 23. Christmonat 1859 *Offizielle Sammlung [...]*, 12, 243-362.
- Veranstaltungsverzeichnis der Uni Bern. (1874ss). *Behörden, Lehrer und Studierende* (1874-1911). Bern: Jent & Reinert. Fortgesetzt durch: *Verzeichnis der Behörden, Lehrer, Anstalten und Studierenden der Hochschule Bern* (1911-1932). Bern: Fischer. Fortgesetzt durch: *Verzeichnis der Behörden, Lehrer, Anstalten und Studierenden* (1933-1947). Bern: Horat.
- Verwaltungsberichte. (1882-1930). *Verwaltungsberichte des Regierungsrates und des Appellations-Gerichts über die Justizverwaltung an den Grossen Rat des Kantons Basel-Stadt*. Basel: s.n.
- Vischer, W. (1906). *Die Zeit von 1815 bis 1830. Basel in der Zeit der Restauration 1814-1830* (vol. 2). Basel: Helbing & Lichtenhahn.
- Vischer, W. (1911). *Die Basler Universität seit ihrer Gründung*. Basel: Helbing & Lichtenhahn.
- Vorlage Unterrichtsgesetz ZH. (1872). Gesetz betreffend das gesammte Unterrichtswesen des Kantons Zürich vom 21. Februar 1872. *Amtsblatt des Kantons Zürich*, (24), 1-27.
- Wetterwald, X. (1900). Pädagogische Universitäts-Seminare. *Schweizerische Pädagogische Zeitschrift*, 10, 173-209.
- Wetterwald, X. (1903). Lehrerbildung. *Bericht über die Tätigkeit der Freiwilligen Schulsynode für das Jahr 1902*, 23-33.
- Winteler, J. (1900). Entstehung und Ziele der experimentellen Pädagogik. *Bericht über die Verhandlungen der zürcherischen Schulsynode*, 106-117.
- Wreschner, A. (1906). Das Gedächtnis im Lichte des Experimentes. *Schweizerische Lehrerzeitung*, 51, 149-151, 157-160, 166-167, 178-180, 191-194, 205-208, 213-214.
- Wreschner, A. (1908). Das psychologische Experiment im Dienste der Sprachforschung. *Schweizerische Lehrerzeitung*, 53, 123-126, 132-133, 140-143, 164-166.
- Wyss, W. von (1914). Die pädagogische Vorbildung der Mittelschullehrer. *Jahrbuch des Vereins Schweizerischer Gymnasiallehrer*, 43, 17-37.
- Zollinger, E. (1905). Die Lehrerbildung im Kanton Basel-Stadt. *Bericht an das Erziehungsdepartement*. Basel: Franz Wittmer.

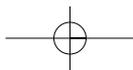
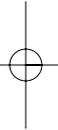
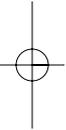


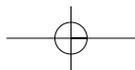
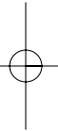
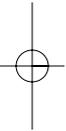
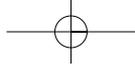
Bibliographie générale

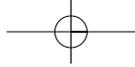
499

Zulassung Abiturienten. (1907). Zulassung von Abiturienten der Kantonsschule Zürich und der höheren Schulen der Stadt Winterthur zum Sekundarlehrstudium vom 16. Oktober 1907. *Amtliches Schulblatt des Kantons Zürich*, 22, 249-254.

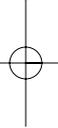
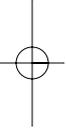
Zum Rücktritt von Prof. Dr. Willi Nef. In *St. Galler Hochschulnachrichten*. Sommersemester 1947, 24, 8-11.







Annexes



ANNEXE 1: CHRONOLOGIE DES SITES ET INSTITUTIONS
Zurich

Date	<i>La pédagogie/science(s) de l'éducation comme champ disciplinaire</i>	<i>Université et autres champs disciplinaires</i>	<i>Professions éducatives et formation des enseignants</i>
Avant 1890	1833 (-56): Bobrik professeur ordinaire en philosophie; donne sporadiquement cours en pédagogie 1836: Kym devient professeur ordinaire en philosophie, chaire qui inclut la pédagogie 1870: Lange devient le 2 ^e Professeur ordinaire en philosophie (chaire de Bobrik); puis Wundt 1874-1875 et Windelband 1875-1876 1875: négociations avec Rüegg, directeur de l'Ecole normale de Münchenbuchsee, pour nouvelle chaire en pédagogie (cours pour l'institution de formation des enseignants); échec 1877: Avenarius successeur de Windelband; cours sporadiques en pédagogie	1833: fondation de l'Université de Zurich 1870: Conseil d'Etat chargé de l'éducation exige chaire en philosophie orientée vers la science inductive	1835: loi sur la formation des enseignants du secondaire inférieur 1857: premier séminaire philologico-pédagogique, à l'essai, pour futurs enseignants du secondaire supérieur 1861: règlement d'examens pour enseignants du secondaire supérieur et pour le séminaire philologico-pédagogique 1871: loi pour la formation universitaire des enseignants primaires 1872: retus par grande majorité du peuple de l'universitarisation de la formation des enseignants 1881: pleine intégration de l'Ecole de formation des enseignants du secondaire inférieur à l'université 1882/87: Synode de l'école continue à revendiquer universitarisation
1890-1899	1890: Hunziker professeur extraordinaire d'histoire de la pédagogie et de l'histoire de l'école suisse 1897: Meumann professeur extraordinaire (ordinaire depuis 1900) en philosophie systématique, histoire de la philosophie et pédagogie générale; forte promotion de la philosophie et pédagogie expérimentale		1895: Keller de Winterthur propose une institution universitaire pour la formation des enseignants primaires 1899: 1 ^{er} cours de formation pour enseignants travaillant dans des classes spécialisées et institutions pour handicapés mentaux
1900-1909	1900: Maier successeur de Kym, professeur ordinaire en histoire de philosophie en lien avec histoire de la pédagogie, logique, métaphysique et épistémologie 1902: Störzing successeur de Maier 1905: Schumann successeur de Meumann en philosophie systématique, pédagogie générale, psychologie expérimentale y compris direction du Laboratoire de psychologie	1900: Laboratoire de psychologie; observation de classes scolaires ; le priva-docent Wreschner est assistant du laboratoire	1900: conférences programmées de Meumann et Winterthurer devant le Synode zurichois de l'école à propos de la pédagogie expérimentale 1905: admission d'étudiants avec maturité pour une formation comme enseignant primaire au séminaire de Küssnacht 1907: admission d'étudiants avec maturité pour l'examen comme enseignant du

Chronologie des sites et institutions

Zurich suite

1910-1919	1910: Freytag successeur de Schumann comme professeur extraordinaire en philosophie et pédagogue (professeur ordinaire en 1911) 1911: Lipps successeur de Störing comme professeur ordinaire en philosophie, pédagogie et psychologie	1910: Wreschner devient professeur extraordinaire de psychologie physiologique	secondaire inférieur sous condition d'obtenir parallèlement un diplôme d'enseignant primaire; formation à l'université pour l'enseignement primaire 1909: Ecole d'application pour l'institution universitaire de formation des enseignants primaires
1920-1929	1925: Stettbacher professeur extraordinaire (nouvelle chaire <i>ad personam</i>) de méthodologie et didactique des disciplines de l'école obligatoire (primaire et secondaire inférieur)		1910: Ecole d'application pour la formation des enseignants du secondaire inférieur 1912: règlement concernant les épreuves pour l'aptitude à l'enseignement primaire à l'université 1915: cours de didactique disciplinaire pour la formation d'enseignants du secondaire supérieur 1920: constitution de l'association «séminaire de pédagogie curative» à Zurich 1922: le directeur du Département de l'inspection publique Mousson contre la formation des pédagogues curatifs à l'université 1922: commissions de Lettres et de Médecine pour la pédagogie curative; revendication d'un programme minimal pour la formation universitaire dans ce domaine; institut lié à l'université 1922/26/29: discussion intense de l'universitarisation de la formation des enseignants primaires 1925: Suter fonde l'Institut psychotechnique de Zurich
1930-1939	1930: Zollinger professeur extraordinaire (nouvelle chaire <i>ad personam</i>) de didactique de l'enseignement gymnasial 1931: Grisebach successeur de Lipps; abandon de l'orientation expérimentale; accentuation de la philosophie de la culture et de l'éthique comme base de la pédagogie et psychologie 1931: Hanseimann professeur extraordinaire	1932: chaire de Wreschner abandonnée après son décès; Laboratoire psychologique fermé; psychologie n'est plus matière d'examen 1936: étudiants de philosophie revendiquent chaire de psychologie comme branche principale	1938: abandon de la formation universitaire des enseignants primaires; loi sur la formation de la formation en séminaire inférieur décentralisé et séminaire supérieur à Zurich 1939: Pestalozzianum «centrale pédagogique» avec mandat de formation continue des ensei-

Zurich suite

	<p><i>ad personam</i> de pédagogie curative (première chaire en Europe) 1933: Freytag obligé à la retraite pour raisons politiques; chaire vacante</p>	<p>1938: Sufer, professeur extraordinaire de psychologie systématique</p>	<p>gnants, documentation et traitement de problèmes pédagogiques</p>
1940-1950	<p>1946: chaire <i>ad personam</i> en pédagogie pour Stettbacher 1949: Weber (directeur de l'École normale de Soleure) successeur Stettbacher et directeur de la formation des enseignants du secondaire inférieur 1950: retraite de Hanselmann (successeur 1951: Moor)</p>	<p>1946: Barth successeur de Freytag comme professeur en éthique, histoire et philosophie d'Etat 1947: Keller successeur de Grisebach; prise en compte de la psychologie</p>	<p>1940: Moor directeur du séminaire de pédagogie curative après Hanselmann 1943: séminaire supérieur de formation des enseignants primaires à Zurich</p>

Berne

Date	<p><i>La pédagogie/science(s) de l'éducation comme champ disciplinaire</i></p>	<p><i>Université et autres champs disciplinaires</i></p>	<p><i>Professions éducatives et formation des enseignants</i></p>
Avant 1890	<p>1834: pédagogie mentionnée comme discipline dans la nouvelle loi sur l'université 1870: Rütigg, directeur de l'École normale, professeur extraordinaire <i>ad personam</i> en pédagogie à la Faculté de philosophie 1878: pédagogie discipline d'examen pour les futurs enseignants du secondaire inférieur 1878: Hitzig professeur extraordinaire en philologie classique et pédagogie gymnasiale 1883: pédagogie discipline d'examen pour les futurs enseignants du secondaire supérieur (sauf entre 1911 et 1927) 1886: Haag, successeur de Hitzig, sur un poste de professeur extraordinaire (sans pédagogie gymnasiale); Rütigg professeur ordinaire</p>	<p>1834: l'Académie de Berne devient Université suivant le modèle allemand</p>	<p>1834: lois concernant la formation et l'examen des enseignants primaires 1856: loi concernant les épreuves d'Etat pour les futurs enseignants du secondaire inférieur et supérieur 1859: séminaire philologico-pédagogique pour futurs enseignants du gymnase; d'autres séminaires suivent 1865-78: intégration progressive de la formation des enseignants du secondaire inférieur à l'université 1883: premier règlement concernant les diplômes pour les enseignants du gymnase sous la responsabilité de l'université</p>
1890-1899	<p>1891: Haag professeur ordinaire en philologie classique et pédagogie gymnasiale 1894: Haag reprend les cours de Rütigg, décédé 1894(-1896): L. Stein, professeur de philosophie, donne quelques cours de pédagogie expérimentale 1898: charge de cours pour l'enseignement de la</p>		

Chronologie des sites et institutions

Berne suite

1900-1909	<p>méthodologie des disciplines de l'enseignement secondaire inférieur</p> <p>1906: Haag démissionne de son mandat de formation des enseignants du secondaire inférieur; le Conseil d'Etat Gobat crée nouvelle chaire extraordinaire en pédagogie et psychologie pour Dürr avec orientation empirique et expérimentale</p> <p>1907: transformation de la chaire en philosophie avec considération particulière de la psychologie et de la pédagogie</p> <p>1906-13: projet pour un institut pédagogique-psychologique, non concrétisé</p>	1909: doctorat en psychologie	1906: Schneider, promoteur de la réforme de l'école, est nommé directeur d'école normale par le directeur de l'instruction publique Gobat; réaction négative des enseignants primaires
1910-1919	<p>1913-14: Häberlin succède à Dürr, décédé</p> <p>1912-18: discussion concernant le rôle de la pédagogie dans le cadre de la formation des enseignants du secondaire inférieur</p>	1910: Stein, peu populaire, va à Berlin 1915: Sganzzini privat-docent de philosophie et psychologie	1916: démission imposée de Schneider à cause de son enseignement de la psychanalyse 1918: tentative de création d'une <i>Maison Pestalozzi-Fellenberg</i> à l'image de l'Institut Jean-Jacques Rousseau
1920-1929	<p>1922: Häberlin va à Bâle; Sganzzini lui succède</p> <p>1925-33: tentatives diverses sans suite pour développer la psychotechnique, pour créer un office de conseil en éducation basé sur la recherche et un institut pédagogique</p>	1920: division de la Faculté philosophique en deux sections 1924: Baumgarten obtient la <i>venia legendi</i> en psychotechnique	1929: la Société bernoise des enseignants discute la création d'un institut pédagogique 1929: <i>Communauté de travail des enseignants bernois pour des recherches pédagogiques</i> – quelques conférences seulement
1930-1939	1934: pédagogie dans le cadre d'un doctorat en philosophie		
1940-1950	<p>1946-48: divergences entre université, gouvernement et association des enseignants concernant l'orientation de la chaire de pédagogie après la retraite de Sganzzini</p> <p>1948: Schmid, directeur d'école normale, professeur extraordinaire en pédagogie pratique avec considération particulière de l'école; la deuxième chaire de philosophie transformée en philosophie, pédagogie théorique et histoire de la pédagogie (titulaire: A. Stein)</p>	1948: Meili professeur extraordinaire en psychologie et applications pratiques	1946-48: Association bernoise des enseignants exige la création d'un institut pédagogique et d'une chaire autonome de pédagogie

Bâle

Date	<i>La pédagogie/science(s) de l'éducation comme champ disciplinaire</i>	<i>Université et autres champs disciplinaires</i>	<i>Professions éducatives et formation des enseignants</i>
Avant 1890	1824(30): Hanhart professeur extraordinaire en philosophie et pédagogie; premiers cours de pédagogie et méthodologie 1868: reprise des cours de pédagogie par Teichmüller 1873: Eucken devient professeur en philosophie et directeur du séminaire pédagogique 1874: Heinze successeur de Eucken 1875: Siebeck successeur de Heinze 1883: Volkelt successeur de Siebeck et directeur des cours théorético-pédagogiques 1889: Heman professeur extraordinaire en philosophie et pédagogie et directeur des cours théorético-pédagogiques	1866: nouvelle loi sur l'Université: division de la Faculté de philosophie en deux sections: philologie et histoire – mathématiques et sciences naturelles	1820(-22): Ecole normale privée dirigée par Hanhart 1871: règlement d'examen pour les enseignants primaires 1873: séminaire universitaire pédagogique appartenant aux deux sections de la Faculté de philosophie 1877: premiers exercices pratiques pour des candidats à l'enseignement au gymnase 1880: formation d'enseignantes à l'Ecole pour jeunes filles 1881: règlement concernant des épreuves pour des candidats enseignants; pédagogie devient branche d'examen
1890-1899	Hemann dirige la section de langues/histoire, Largiadèr, celle de mathématiques/sciences de la nature 1898: Flatt successeur de Largiadèr	1893: division du séminaire pédagogique en sections langues/histoire et mathématiques/sciences de la nature	1892: cours normaux de trois semestres après maturité pour la formation d'enseignants primaires hors université; certains cours donnés à l'université
1900-1909	1909-14: Häberlin privat-docent en philosophie et pédagogie		1902: conférence de Moosherr au Synode de l'école: revendication d'une formation unitaire pour toutes les catégories d'enseignants
1910-1919	1917: 2 ^e chaire en philosophie, psychologie et pédagogie 1919: nomination de Fischer qui démissionne suite à une campagne de presse contre lui		
1920-1929	1920: nomination de Bovet comme professeur de pédagogie et philosophie; Bovet renonce, nommé professeur à Genève 1920: nomination de Braun; suicide en 1922 1922: Häberlin successeur de Braun	1925: fin des cours méthodologiques et didactiques à l'université pour les candidats à l'enseignement secondaire; fusion des séminaires de philosophie et de pédagogie	Fin des cours normaux, la pléthore d'enseignants impliquant de renoncer à former des candidats à l'enseignement 1922: loi sur la formation des enseignants: école normale de niveau tertiaire pour la formation de tous les enseignants
1930-1950	1948: Jaspers successeur de Häberlin; ne donne pas de cours de pédagogie		

Chronologie des sites et institutions

Genève

Date	<i>La pédagogie/science(s) de l'éducation comme champ disciplinaire</i>	<i>Université et autres champs disciplinaires</i>	<i>Professions éducatives et formation des enseignants</i>
Avant 1890	Nombreux ouvrages et cours de pédagogie ou science de l'éducation mais aucune institution ou instance spécialisées dans la réflexion et théorisation pédagogique	1872: réforme de l'Académie, en référence au modèle humboldtien alliant recherche et enseignement 1876: transformation de l'Académie de Genève en Université, désormais composée de 5 Facultés : théologie, droit, sciences, lettres, médecine	1867: Société pédagogique genevoise (SPG) pour les jeunes gens / à l'Ecole secondaire et supérieure de jeunes filles 1886: nouvelle loi générale sur l'instruction publique ; extension du secondaire ; clarification des conditions de recrutement du corps enseignant
1890-1899	1890: chaire extraordinaire de pédagogie, confiée au philosophe Duproix (devient ordinaire en 1896)	1891: chaire extraordinaire de psychologie (en Sciences), confiée à Flournoy (devient ordinaire en 1908) 1892: Flournoy crée le Laboratoire de psychologie expérimentale (en Sciences)	1891: séminaire de français moderne (avec large place à la pédagogie) 1898: stages et cours normaux et spéciaux (parfois donnés par des universitaires) pour les stagiaires de l'enseignement primaire
1900-1909	1903: 1 ^{er} occurrence de la science de l'éducation dans un examen académique (cursus en sciences sociales) 1906(-07): séminaire de psychopédagogie de Claparède au sein du Laboratoire de psychologie (Sciences) destiné aussi à la formation des enseignants 1908: certificat d'aptitude à l'enseignement des sciences (confère une place à la pédagogie) 1909: tentative avortée de créer un séminaire de pédagogie au sein de l'Université (Dubois, Cellérier, puis avec Claparède)	1901/04: Claparède devient assistant puis directeur du Laboratoire de psychologie 1908: 2 ^e chaire (extraordinaire) de psychologie expérimentale est ouverte en Sciences (pour Claparède; devient ordinaire en 1915)	
1910-1919	1910-11: 4 nouveaux privat-docents de pédagogie en Lettres 1912: Institut Jean-Jacques Rousseau (IJJR) – Ecole des sciences de l'éducation – créé par Claparède et dirigé par Bovet 1912: Malche devient professeur de pédagogie, en remplacement de Duproix décédé 1912-15: vaines tentatives pour rattacher la pédagogie aux sciences sociales 1913(- à nos jours): Maison des petits	1915: 6 ^e Faculté des sciences économiques et sociales	1912: Malche est nommé directeur de l'enseignement primaire 1913-14: pétition de la Société suisse de l'enseignement secondaire en faveur d'une formation pédagogique académique 1918: échec de la création d'un Institut de pédagogie pour former les enseignants; Bureau d'archives scolaires et de recherches pédagogiques du Département de l'instruction publique (-1936)

Genève suite

<p>1920-1929</p>	<p>(puis des grands, qui ferme ses portes en 1919) 1913: Consultation médico-pédagogique 1915: vaines propositions de créer un diplôme d'études pédagogiques et un institut à la jonction de plusieurs facultés 1915: mention «Education» des Sciences sociales 1916: la pédagogie figure pour la 1^{re} fois comme matière d'examen en Lettres, dans la licence ès sciences morales 1916: certificat d'aptitude pédagogique complémentaire aux licences (en Lettres) 1916: cursus d'études de l'IJJR; Education des petits, Direction des écoles, Protection de l'enfance, Pédologie 1918: Cabinet d'Oriention professionnelle; nouveau cursus de l'IJJR; Education des anormaux (puis, en 1922 Oriention professionnelle) 1919: vaines tentatives de rattacher l'IJJR à la Faculté des lettres</p>		
	<p>1920: 2^e chaire de pédagogie appelée «sciences de l'éducation et pédagogie expérimentale» (en Lettres) pour le directeur de l'IJJR; Bovet 1921: Association des amis de l'Institut Rousseau qui soutient l'IJJR 1922: certificat de pédagogie délivré par les Lettres, qui intègre les cours de l'IJJR 1923: le Bureau international des écoles nouvelles (BIEN) de Ferrière est rattaché à l'IJJR comme service de renseignements internationaux 1925: mention «pédagogie» pour l'admission au doctorat de philosophie 1925: création du Bureau international d'éducation (BIE) dirigé par Bovet et Ferrière (devient une institution inter-gouvernementale en 1929, dirigée par Piaget et Rosselló) Dès 1927: contribution de l'IJJR à la formation théorique des enseignants primaires 1929: convention rattachant l'Institut à la Faculté des lettres (qui devient Institut universitaire des sciences de l'éducation (ISE))</p>	<p>Dès 1921: Piaget travaille au Laboratoire (en tant que chef de travaux de l'Institut) 1929: Piaget devient professeur d'histoire des sciences (en Sciences)</p>	<p>1921 (-32): la Société pédagogique romande (SPR) confie la rédaction de L'Éducateur à Bovet; union de l'organe de l'IJJR et de la SPR 1922: la Maison des petits est insérée dans le réseau public, tout en restant rattachée à l'IJJR 1928: Ecole expérimentale du Mail pour les degrés primaires dirigée par Dottrens; un règlement sur la formation des enseignants primaires scelle la collaboration de l'Ecole du Mail et de l'Institut</p>

Genève suite

<p>1930-1939</p>	<p>1930-33: crise de l'ISE ; réorganisation fondamentale au profit d'une orientation plus académique: la direction revient au triumvirat Bovet, Claparède et Piaget Multiplication des certificats et diplômes de pédagogie et diversification des spécialisations 1933: certificat d'aptitude à l'enseignement de l'économie politique ou de sciences commerciales (SES)</p>	<p>1930: Service d'observation médico-pédagogique du DIP 1933: Service d'orientation professionnelle du DIP 1933(-94): Etudes pédagogiques de l'enseignement primaire (EPEP); la formation des primaires inclut une année (sur 3) à l'ISE; la formation pratique se réalise à l'Ecole expérimentale du Mail 1933: les services sociaux du DIP réunis au sein de l'Office scolaire de l'enfance</p>
<p>1940-1950</p>	<p>1940: au décès de Claparède, Piaget hérite de ses responsabilités 1944: Doitrens devient chargé de cours de pédagogie expérimentale, en remplacement de Bovet, démissionnaire; Piaget et Doitrens co-directeurs de l'ISE 1945: ouverture du Laboratoire de pédagogie expérimentale 1948: rattachement complet de l'ISE à l'Université sous forme d'Institut interfacultaire des sciences de l'éducation; 4 nouveaux postes de professeurs, 3 en psychologie (mais au sein de l'ISE), 1 en pédagogie; nombreux postes de chargés de cours</p>	<p>1940: nouvelle loi sur l'instruction publique La formation professionnelle des enseignants du secondaire est extra-universitarisée</p>

Lausanne

Date	<i>La pédagogie/science(s) de l'éducation comme champ disciplinaire</i>	<i>Université et autres champs disciplinaires</i>	<i>Professions éducatives et formation des enseignants</i>
Avant 1890			<p>1833/1837: création d'une Ecole normale cantonale pour la formation des instituteurs/institutrices 1856: Société pédagogique vaudoise (SPV) 1870: Société vaudoise des maîtres secondaires (SVMS) 1888: pétition de la SPV en faveur de la suppression de l'Ecole normale</p>
1890-1899	<p>1890: chaire extraordinaire de pédagogie en Lettres confiée à Gueux 1893: mise en place d'exercices pédagogiques et scientifiques en Sciences</p>	<p>1890: transformation de l'Académie en Université 1897: règlement des Lettres au sein duquel la pédagogie ne figure comme examen dans aucune licence</p>	<p>1890: nomination de Gueux à la direction de l'Ecole normale (cours de la chaire de pédagogie ouvert aux élèves des classes supérieures des Ecoles normales de garçons et de jeunes filles) 1892: la postulation à une place de maître secondaire est liée à la possession d'une licence ès lettres ou ès sciences délivrée par l'Université de Lausanne 1892: rapport de Gueux à la SVMS sur la préparation professionnelle des maîtres secondaires 1897: règlement général qui détermine le mode de préparation professionnelle des candidats à l'enseignement secondaire</p>
1900-1909	<p>1901: Millitoud, doyen de Lettres, dirige une commission qui étudie l'organisation d'une section de pédagogie chargée d'organiser un enseignement professionnel pour les candidats à l'enseignement secondaire (Gueux y participe) 1901: Ecole spéciale pour l'enseignement du français moderne comprenant les cours de pédagogie de Gueux jusqu'en 1907 1909: le règlement universitaire pour la préparation pédagogique des candidats à l'enseignement secondaire comprend un nouvel enseignement pédagogique destiné aux étudiants en Lettres et en Sciences qui aboutit à un certificat d'aptitude pour l'enseignement secondaire</p>	<p>1901: Ecole des Sciences sociales et politiques (ESSP), rattachée à la Faculté de droit 1903: cours de psychologie physiologique en Lettres par Larguier des Bancels 1907: chaire extraordinaire de psychologie expérimentale confiée à Larguier des Bancels</p>	<p>1906: création d'une formation des enseignants primaires supérieurs au sein de l'Ecole normale cantonale 1908: certificat à l'enseignement secondaire exigé en plus des licences ès lettres et ès sciences</p>

Chronologie des sites et institutions

Lausanne suite

<p>1910-1919</p>	<p>1914: l'enseignement de la pédagogie est renforcé: organisation d'exercices pratiques pour le certificat d'aptitude 1916: démission de Guex de la chaire de pédagogie 1917: Section de sciences pédagogiques au sein de l'Ecole des sciences sociales et politiques (ESSP) sous l'inspiration de Milloud, directeur de l'ESSP décernant les grades de certificat d'aptitude pédagogique, de licence et de doctorat en sciences pédagogiques. Nomination de Deluz comme chargé de cours de pédagogie théorique et pratique et de didactique générale ainsi que de Savary comme chargé de cours de pédagogie spéciale et directeur du séminaire de pédagogie</p>	<p>1910: Wreschner devient professeur extraordinaire de psychologie physiologique</p>	<p>1911: projet de loi voté pour la création de classes spéciales et la formation de leurs titulaires 1914: Savary succède à Guex à la direction de l'Ecole normale 1914: la Faculté des sciences établit un règlement d'exécution concernant la préparation des candidats à l'enseignement secondaire scientifique 1916: l'accès à l'Université est autorisé pour les régents en possession du brevet primaire supérieur</p>
<p>1920-1929</p>	<p>1925: décès de Milloud et nomination de Reymond à la chaire de philosophie avec une heure de pédagogie 1929: suite au décès de Savary, Deluz est nommé professeur extraordinaire de pédagogie théorique à la Section des sciences pédagogiques et l'enseignement d'histoire de la pédagogie est confié à Reymond (réduction du personnel et des cours de la section des sciences pédagogiques)</p>	<p>1929: adoption de deux règlements relatifs à la licence es sciences d'enseignement en Sciences</p>	<p>1921: augmentation de la durée des études des institutrices à quatre ans 1923: rapport de la SVMS sur la préparation professionnelle des candidats à l'enseignement secondaire 1927: Chevallaz succède à Savary à la direction de l'Ecole normale 1929: nomination de Deluz comme chef de service de l'enseignement secondaire</p>
<p>1930-1939</p>	<p>1932: Piaget donne un cours de psychologie générale à la Section des sciences pédagogiques, inaugurant une nouvelle orientation vers la psychologie 1936: la Section des sciences pédagogiques s'enrichit de la nomination de Wintsch et Piaget (remplaçant Languier des Bancels) comme professeurs extraordinaires 1938: avec le départ de Reymond, la Faculté des lettres élimine l'enseignement pédagogique de la chaire de philosophie</p>	<p>1930: Wintsch, privat-docent, donne un cours de physiologie pédagogique à l'ESSP 1939: Piaget donne également des cours de sociologie à l'ESSP</p>	
<p>1940-1950</p>	<p>1941: renforcement de l'enseignement pratique de psychologie par l'engagement d'un assistant pour Wintsch et Piaget 1944: Meylan succède à Deluz à la chaire extraordinaire de pédagogie</p>	<p>1946: charge de cours pour la psychopathologie de l'enfance et de l'adolescence à l'ESSP confiée à Lucien Bovet</p>	<p>1941: exercices pratiques de psychologie expérimentale à l'Ecole normale donnés par Piaget 1942: ouverture des cours de psychologie de Piaget au corps enseignant primaire</p>

Lausanne suite

<p>1947: promotion de la chaire extraordinaire de pédagogie en chaire ordinaire, mais déclin de la Section des sciences pédagogiques qui ne voit aucun autre de ses enseignements repoussé : elle se cantonne dès lors à un rôle d'appoint pour la formation des enseignants secondaires</p>	<p>1942: office médico-pédagogique créé par L. Bovet 1944: révision de la loi sur l'Instruction publique secondaire, l'Université délivre le certificat d'aptitude à l'enseignement secondaire, le DJPC crée un certificat de stage qui extrait la formation pratique de l'université</p>
--	--

Fribourg

Date	<i>La pédagogie/science(s) de l'éducation comme champ disciplinaire</i>	<i>Université et autres champs disciplinaires</i>	<i>Professions éducatives et formation des enseignants</i>
<p>Avant 1890</p>	<p>1889: chaire ordinaire de pédagogie au sein de la Faculté des lettres confiée à Horner 1891: Beck, titulaire de la chaire de théologie pastorale, donne des cours de pédagogie catéchétique</p>	<p>1889: fondation de l'Université et des Facultés de droit et lettres 1890: Faculté de théologie</p>	<p>1859: Ecole normale cantonale à Hauterive 1871: Société fribourgeoise d'éducation</p>
<p>1890-1899</p>	<p>1898: la pédagogie devient une branche d'examen du certificat d'aptitude à l'enseignement secondaire inférieur en Lettres 1899: consensus en Lettres autour de la pédagogie comme matière principale d'examen pour le doctorat</p>	<p>1895: statuts de l'Université 1896: Faculté des sciences naturelles et mathématiques 1899: loi sur l'organisation de l'Université</p>	<p>1893: certificats d'aptitude à l'enseignement secondaire inférieur et supérieur par les Lettres (ne contiennent pas de cours de pédagogie)</p>
<p>1900-1909</p>	<p>1900: la pédagogie devient une branche d'examen et d'exercices pratiques du certificat à l'enseignement supérieur à la Faculté des lettres 1904: décès d'Horner 1905: cours de psychologie pédagogique confié au professeur de philosophie de Munnynck 1907: le Conseil d'Etat décide la fondation d'un Institut de pédagogie, et nomme Van Cauwelaert directeur et professeur extraordinaire de psychologie expérimentale et pédagogique 1909: projets de Van Cauwelaert pour rattacher le Musée pédagogique à l'Université et de Dévaud en faveur de l'organisation d'un séminaire pédagogique universitaire sur le modèle d'Iéna</p>		<p>1902: règlement du certificat d'aptitude à l'enseignement secondaire en Lettres (philosophie, histoire, langues et littérature) 1907: ouverture d'une section allemande à l'Ecole normale</p>

Chronologie des sites et institutions

Fribourg suite

1910-1919	<p>1910: Van Cauwelaert est rappelé en Belgique (pas de successeur) 1910: Dévaud succède à Homer comme professeur extraordinaire à la chaire de pédagogie générale (ordinaire en 1918) 1919: Wahl donne un cours d'introduction à la pratique de l'enseignement des sciences</p>		<p>1917: certificat d'aptitude à l'enseignement moyen décerné en Lettres (1919 en Sciences); donne accès à l'Université pour les instituteurs</p>
1920-1929			<p>1922: Introduction du certificat pour l'enseignement des sciences naturelles dans les écoles secondaires inférieures (règlement adopté en 1935) 1923: Dévaud devient directeur de l'Ecole normale</p>
1930-1939	<p>1930: le Département de l'instruction publique (DIP) décide la mise en place d'exercices pratiques de pédagogie pour les étudiants de l'Université se vouant à l'enseignement secondaire 1931: Caritas demande à l'Université d'établir un institut catholique de pédagogie curative 1931 : commission d'étude pour organiser la pédagogie gymnasiale créée par le DIP. Suite aux alternatives proposées par Dévaud, c'est un institut de pédagogie inscrit au sein des Lettres qui se dessine 1932: Spieler est nommé privat-docent de pédagogie curative et de pédagogie en langue allemande en même temps que directeur de l'Institut für Heilpädagogik Luzern 1932: Emmenegger est nommé chargé de cours de didactique gymnasiale des branches littéraires 1932: l'Institut de pédagogie s'organise en 4 sections: pédagogie générale, didactique des branches littéraires, didactique des branches scientifiques et pédagogie curative 1935: Spieler est nommé professeur extraordinaire de pédagogie curative (ordinaire en 1943) 1935: développement autonome de l'Institut de pédagogie curative avec la mise en place d'un diplôme spécial</p>	<p>1931: sur la demande du DIP, les Lettres modifient le règlement des examens de façon à s'accorder le plus parfaitement possible avec la préparation des futurs maîtres gymnasiaux 1936: Müller remplace Wahl pour les cours de didactique des sciences</p>	<p>1931: Dévaud démissionne de l'Ecole normale</p>

Fribourg suite

1940-1950	<p>1942: Dupraz succède à Dévaud à la chaire de pédagogie en tant que chargée de cours, puis professeur extraordinaire (1944) et ordinaire (1948)</p> <p>1943: l'Institut de pédagogie curative s'adjoint un service médico-pédagogique (qui devient clinique en 1947)</p> <p>1945 Spieler est démis de son poste et Montalta le remplace en 1946 comme professeur extraordinaire de pédagogie curative (ordinaire en 1951)</p> <p>1949: fondation officielle de l'Institut universitaire de pédagogie, d'orthopédagogie et de psychologie appliquée en charge de la formation pédagogique des enseignants secondaires dans les branches philosophiques, philologiques et historiques pour les Lettres (les Sciences demande à l'Institut la formation professionnelle des enseignants secondaires en sciences en 1957). Il décerne les titres de licence et de doctorat en pédagogie générale et orthopédagogie en plus des diplômes de pédagogie générale, orthopédagogie et de psychologie appliquée</p>	<p>1940: Vonlanthen remplace Emmenegger comme directeur des exercices pratiques de pédagogie gymnasiale</p>	<p>1941: fermeture de l'Ecole normale d'Haute-rive qui ouvre ses portes à Fribourg en 1943</p>
1950-1959	<p>1950: l'Institut se développe avec la nomination de deux professeurs en psychopathologie infantile et en psychologie du travail et orientation professionnelle</p> <p>1951: le Conseil d'Etat adopte les nouveaux statuts de l'Institut de pédagogie curative et le règlement général pour la pédagogie, l'orthopédagogie et la psychologie appliquée</p>		<p>1951: loi sur l'enseignement secondaire imposant aux candidats à l'enseignement secondaire inférieur d'être au moins porteurs du diplôme de maître de l'enseignement secondaire délivré par l'Université de Fribourg et aux candidats à l'enseignement secondaire supérieur d'être porteurs d'un diplôme universitaire ou technique supérieur</p>

Université de Neuchâtel

Date	<p><i>La pédagogie/science(s) de l'éducation comme champ disciplinaire</i></p>	<p><i>Université et autres champs disciplinaires</i></p>	<p><i>Professions éducatives et formation des enseignants</i></p>
Avant 1890	<p>1866: section de pédagogie à l'Académie pour la formation des enseignants primaires et secondaires. Humbert y est nommé professeur de pédagogie</p>	<p>1866: la loi sur l'enseignement supérieur établit une nouvelle Académie (1868: règlement général)</p>	<p>1872: droit de formation au brevet de capacité pour l'enseignement primaire conféré aux écoles secondaires communales;</p>

Université de Neuchâtel suite

<p>1872: suppression de la section pédagogique à l'Académie et rattachement au Gymnase. Il reste une heure d'histoire de la pédagogie en Lettres confiée à Humbert et prévue comme cours facultatif pour la formation des candidats à l'enseignement secondaire 1883: le cours d'histoire de la pédagogie est transféré au gymnase et disparaît au niveau académique</p>		<p>1872: multiplication des sections pédagogiques 1872: brevet de capacité pour l'enseignement primaire délivré par le Gouvernement cantonal (pas d'obligation de licence universitaire)</p>	
<p>1890-1899</p>			
<p>1900-1909</p>	<p>1902: brevet spécial de pédagogie</p>	<p>1909: transformation de l'Académie en Université</p>	<p>1904: rejet en votation populaire d'un projet de loi centralisant l'enseignement pédagogique, pour le primaire, au sein d'une Ecole normale cantonale (nouveau rejet en 1917)</p>
<p>1910-1919</p>	<p>1910: Bovet organise des conférences pratiques ainsi qu'un cours libre sur les méthodes de l'enseignement secondaire 1912: Reymond succède à Bovet comme professeur ordinaire de philosophie et pédagogie</p>		
<p>1920-1929</p>	<p>1925: introduction du certificat d'aptitude pédagogique pour les licenciés ès lettres (certificat aussi prévu pour les licenciés ès sciences et ès sciences commerciales et économiques) sur le modèle genevois 1925: Piaget succède à Reymond comme professeur ordinaire de psychologie, pédagogie, sociologie et philosophie des sciences 1929: La Harpe succède à Piaget comme professeur ordinaire de pédagogie, psychologie et philosophie des sciences</p>		<p>1920: suppression des brevets généraux de maîtres secondaires décernés par l'Etat en faveur des licences universitaires</p>
<p>1930-1939</p>			<p>1937: adoption par le Conseil d'Etat du règlement des examens du certificat d'aptitude pédagogique pour l'enseignement primaire</p>

Université de Neuchâtel suite

1940-1949	1947: Muller et Schaeerer succèdent à de la Harpe; Muller comme professeur extraordinaire de philosophie générale et de psychologie et Schaeerer comme professeur ordinaire d'histoire de la philosophie et de pédagogie	1948: institution de deux niveaux d'études pédagogiques: un niveau inférieur de 7 semestres consacré à la culture générale se déroulant dans les sections pédagogiques communales et un niveau supérieur de 3 semestres centralisé au sein de l'Ecole normale cantonale destiné à la formation professionnelle qui débouche sur l'obtention d'un baccalauréat pédagogique
1950-1959		1953: la formation pratique des enseignants secondaires sort de l'Université et est confiée à des enseignants gymnasiiaux

Haute école de commerce de Saint-Gall

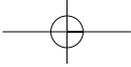
Date	<i>La pédagogie/science(s) de l'éducation comme champ disciplinaire</i>	<i>Université et autres champs disciplinaires</i>	<i>Professions éducatives et formation des enseignants</i>
Avant 1890			1857: Ecole normale interconfessionnelle Mariaberg près de Korschach 1867: Ecole pour la formation des enseignants du secondaire inférieur
1890-1899		1898-99: Académie du commerce à Saint-Gall	
1900-1909		1912: transformation en Haute école de commerce	1901: réforme de l'Ecole de formation des enseignants du secondaire inférieur 1911: règlement pour des épreuves d'enseignants de commerce 1912: section pour la formation d'enseignants de commerce (séminaire pédagogique-didactique)
1910-1919	1912: charge de cours en philosophie, psychologie et pédagogie (assumée par Neff); Debes donne cours de didactique dans le cadre de son mandat comme professeur en économie de l'entreprise 1915-21: proposition de Neff, soutenu par l'association des enseignants, d'élargir le «séminaire pédagogique»; sans suite		

Haute école de commerce de Saint-Gall

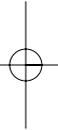
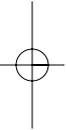
1920-1929		1923: réorganisation de la Haute école 1928: transformation en Haute école de sciences économiques	
1930-1939		1934: premier règlement pour l'habilitation 1939: la Haute école délivre des doctorats	
1940-1949	1945(-47): retraite de Nef; charge de cours devient chaire extraordinaire (Bally) 1949: retraite de Debes; Gsell lui succède		

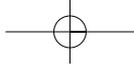
Ecole polytechnique fédérale de Zurich

Date	<i>La pédagogie/science(s) de l'éducation comme champ disciplinaire</i>	<i>Université et autres champs disciplinaires</i>	<i>Professions éducatives et formation des enseignants</i>
Avant 1890	1881-83: Clogau, privat-docent de philosophie et pédagogie, donne des cours de pédagogie 1886: Hunziker, privat-docent (jusqu'en 1907), donne des cours de pédagogie et d'histoire de la culture	1855: Ecole polytechnique fédérale de Zurich (EPFZ)	1855: mandat est confié à l'EPFZ de former des enseignants pour des écoles techniques 1862: pétition de la Société suisse des enseignants au Conseil fédéral pour la formation d'enseignants du secondaire à la 6 ^e section de l'EPFZ 1866: nouveau règlement pour l'EPFZ: section spéciale pour la formation d'enseignants de mathématiques et de sciences de la nature 1873: adaptation du règlement pour l'EPFZ: prolongation significative de la formation des enseignants
1890-1950	1892: Stadler devient professeur de philosophie et pédagogie 1911: Medicus successeur de Stadler 1946: Thévenaz de Neuchâtel successeur de Medicus 1949: Savioz succède à Thévenaz comme professeur de philosophie et pédagogie	1914: didactiques des disciplines; initiateur: Brandenberger 1945: Carrard (privat-docent depuis 1926 de psychotechnique) professeur extraordinaire de sciences du travail	



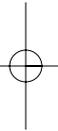
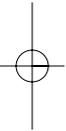
ANNEXE 2: FICHES BIOGRAPHIQUES

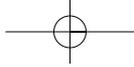




520

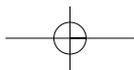
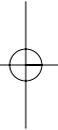
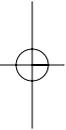
auteur

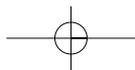
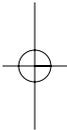
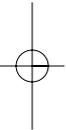
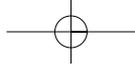


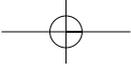


titre de chapitre

521

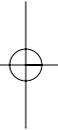
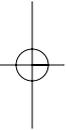


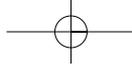




titre de chapitre

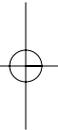
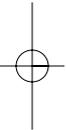
523





524

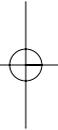
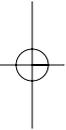
auteur

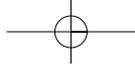




titre de chapitre

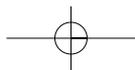
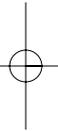
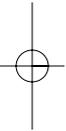
525

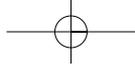




526

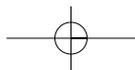
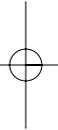
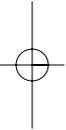
auteur

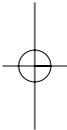
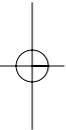
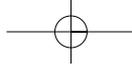


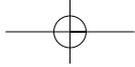


titre de chapitre

527

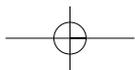
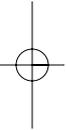


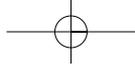




titre de chapitre

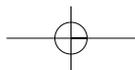
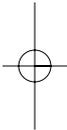
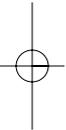
529

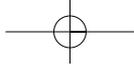




530

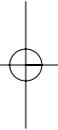
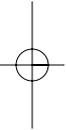
auteur

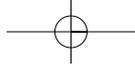




titre de chapitre

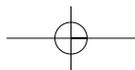
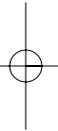
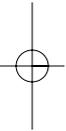
531

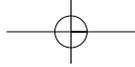




532

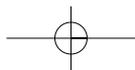
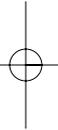
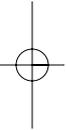
auteur

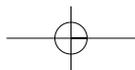
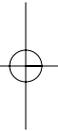
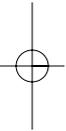
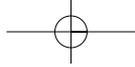




titre de chapitre

533





ANNEXE 3: LISTE DES ABRÉVIATIONS

INSTANCES ET INSTITUTIONS

ASA/SVfA: Association suisse en faveur des anormaux (*Schweizerische Vereinigung für Anormale*)

ASCAPA: Association suisse de conseils d'apprentissage et de protection des apprentis (*Verband der Schweizerische Leherlingspatronate und Lehrlingsfürsorge*)

ASOPPA: Association suisse pour l'orientation professionnelle et la protection des apprentis (*Verband für Berufsberatung und Lehrlingsfürsorge*)

ASORT: Association suisse pour l'organisation rationnelle du travail

ASOSP: Association suisse pour l'orientation scolaire et professionnelle

BE: Berne

BGLV: Association bernoise des professeurs de gymnase (*Bernischer Gymnasiallehrerverein*)

BICE: Bureau international catholique de l'enfance

BIE: Bureau international d'éducation

BIEN: Bureau international des écoles nouvelles

BIT: Bureau international du travail

BLV: Association bernoise des enseignants (*Bernischer Lehrerverein*)

CE: Conseil d'Etat

CEMEA: Centres d'entraînement aux méthodes actives

CDIP: Conférence des directeurs de l'instruction publique

CIEM: Congrès international d'éducation morale

CSRG/KSGR: Conférence suisse des recteurs de gymnase / *Konferenz schweizerischer Gymnasialrektoren*

DIP: Département de l'instruction publique / Direction de l'instruction publique

DIPC: Département de l'instruction publique et des cultes (Lausanne)

536

auteur

ESSP: Ecole des sciences sociales et politiques (Lausanne)

FR: Fribourg

GE: Genève

HPS: Séminaire de pédagogie thérapeutique (*Heilpädagogisches Seminar*)

IJJR: Institut Jean-Jacques Rousseau

IP: Instruction publique

IPC: Institut de pédagogie curative

ISE: Institut des sciences de l'éducation

LA: Lausanne

LIEN: Ligue internationale de l'éducation nouvelle

OMS: Organisation mondiale de la santé

OP: orientation professionnelle

OS: orientation scolaire

SDN: Société des nations

SLV: Association suisse des instituteurs (*Schweizerischer Lehrerverein*)

SP: Séminaire pédagogique (Bâle)

SPC: Secrétariat suisse de pédagogie curative et spécialisée

SPG: Société pédagogique genevoise

SPR: Société pédagogique romande

SPV: Société pédagogique vaudoise

SSPES/VSG: Société Suisse des Professeurs de l'Enseignement
Secondaire / Verein Schweizerischer Gymnasiallehrer

SVMS: Société vaudoise des maîtres secondaires

WFEA: World federation of education associations

ZH: Zurich

LES ARCHIVES (TYPE DE DOCUMENTS ET SITES)

ACV: Archives cantonales vaudoises

AEF: Archives de l'Etat de Fribourg

AEG DIP: Archives de l'Etat de Genève (Département de l'instruction publique)

AEN: Archives de l'Etat de Neuchâtel

AEvF: Archives de l'Evêché de Lausanne, Genève et Fribourg

AFL: Archives de la Faculté des lettres (Fribourg)

AIJJR: Archives Institut Jean-Jacques Rousseau

API: Archives Pro Infirmis

AUF: Archives de l'Université de Fribourg

AUG: Archives de l'Université de Genève

AUN: Archives de l'Université de Neuchâtel

AUZ: Archives de l'Université de Zurich

BCU: Bibliothèque cantonale et universitaire (Fribourg, Lausanne)

BGC: Bulletin des séances du Grand Conseil de l'Etat de Vaud

BPU: Bibliothèque publique et universitaire (Genève)

BRA: Archives de l'Université de Lausanne

CRV: Compte rendu du Conseil d'Etat du canton de Vaud sur l'administration

EA: Documents officiels sur l'éducation (Bâle) (*Erziehungsakten*)

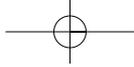
ED-REG: Fichier du Département de l'éducation (Bâle) (*Erziehungsdepartements-Registatur*)

HHP ZH: Archives de l'Ecole supérieure de pédagogie thérapeutique de Zurich (*Hochschule für Heilpädagogik*)

MGC: Mémorial du Grand Conseil (Genève)

PCUL: Programme des cours de l'Université de Lausanne

PVEESP: Procès-verbaux du Conseil l'Ecole des sciences sociales et politiques (Lausanne)



538

auteur

PVFL: Procès-verbaux du Conseil de la Faculté des lettres

PVFS: Procès-verbaux du Conseil de la Faculté des sciences

PVSCU: Procès-verbaux du Sénat et de la commission universitaire (Lausanne)

RL: Recueil des lois du canton de Vaud

StAB : Archives d'Etat du canton de Bâle (*Staatsarchiv Basel*) et Archives d'Etat du canton de Berne (*Staatsarchiv Bern*)

StAZ: Archives d'Etat du canton de Zurich (*Staatsarchiv Zürich*)

UAZ: Archives de l'Université de Zurich (*Universitätsarchiv Zürich*)

