



This is the published version of the publication, made available in accordance with the publisher's policy.

Émergence et déploiement des sciences de l'éducation en Suisse, à la confluence de traditions et aires culturelles contrastées

Hofstetter, Rita; Schneuwly, Bernard

How to cite

HOFSTETTER, Rita, SCHNEUWLY, Bernard. Émergence et déploiement des sciences de l'éducation en Suisse, à la confluence de traditions et aires culturelles contrastées. In: Les sciences de l'éducation: émergence d'un champ de recherche dans l'après-guerre. F.F. Laot & R. Rogers (Ed.). Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2015. doi: 10.4000/books.pur.94473

This publication URL: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:88193>

Publication DOI: [10.4000/books.pur.94473](https://doi.org/10.4000/books.pur.94473)

Dirigée par Frédéric CHAUVAUD, Florian MAZEL,
Cédric MICHON et Jacqueline SAINCLIVIER

Dernières parutions

- Estelle MARTINAZZO,
Toulouse au Grand Siècle. Le rayonnement de la Réforme catholique (1590-1710), 2015, 400 p.
- Bertrand FONCK et Nathalie GENET-ROUFFIAC (dir.),
Combattre et gouverner. Dynamiques de l'histoire militaire de l'époque moderne (XVII^e-XVIII^e siècles), 2015, 382 p.
- Pilar GONZÁLEZ BERNALDO et Liliane HILAIRE-PERÉZ (dir.),
Les savoirs-mondes. Mobilités et circulation des savoirs depuis le Moyen Âge, 2015, 514 p.
- Noëlline CASTAGNEZ et Gilles MORIN (dir.),
Le Parti socialiste d'Épinay à l'Élysée, 1971-1981, 2015, 360 p.
- Véronique DASEN,
Le sourire d'Omphale. Maternité et petite enfance dans l'Antiquité, 2015, 408 p.
- Jean-François DUNYACH et Aude MAIREY (dir.),
Les âges de Britannia. Repenser l'histoire des mondes britanniques (Moyen Âge-XX^e siècle), 2015, 288 p.
- Juliusz A. CHROŚCICKI, Mark HENGERER et Gérard SABATIER (dir.),
Les funérailles princières en Europe, XVI^e-XVIII^e siècle. 3. Le deuil, la mémoire, la politique, 2015, 440 p.
- Hiroyasu KIMIZUKA,
Bordeaux et la Bretagne au XVIII^e siècle. Les routes du vin, 2015, 386 p.
- Stéphane BOURDIN, Michel PAOLI et Anne RELTGEN-TALLON (dir.),
La forme de la ville de l'Antiquité à la Renaissance, 2015, 480 p.
- François BRIZAY et Véronique SARRAZIN (dir.),
Érudition et culture savante de l'Antiquité à l'époque moderne, 2015, 272 p.
- Nathalie RICHARD,
La Vie de Jésus de Renan. La fabrique d'un best-seller, 2015, 316 p.
- Adeline BEAUREPAIRE-HERNANDEZ et Jérémy GUEJ (dir.),
L'entre-deux électoral. Une autre histoire de la représentation politique en France (XIX^e-XX^e siècle), 2015, 166 p.
- Pierre-Jean LE FOLL-LUCIANI,
Les juifs algériens dans la lutte anticoloniale. Trajectoires dissidentes (1934-1965), 2015, 544 p.
- Ariane BOLTANSKI, Yann LAGADEC et Franck MERCIER (dir.),
La bataille. Du fait d'armes au combat idéologique, XI^e-XIX^e siècle, 2015, 288 p.
- Marie HOULLEMARE et Diane ROUSSEL (dir.),
Les justices locales et les justiciables. La proximité judiciaire en France du Moyen Âge à l'époque moderne, 2015, 278 p.
- Philippe TÉTART (dir.),
La presse régionale et le sport. Naissance de l'information sportive (années 1870-1914), 2015, 416 p.
- Pierre LABORIE et François MARCOT (dir.),
Les comportements collectifs en France et dans l'Europe allemande. Historiographie, normes, prismes, 1940-1945, 2015, 312 p.

Françoise F. LAOT et Rebecca ROGERS



Les Sciences de l'éducation

Émergence d'un champ de recherche
dans l'après-guerre



Question éducative et recherche dans l'après Seconde Guerre mondiale

Françoise F. LAOT et Rebecca ROGERS

Les sciences humaines et sociales bénéficient d'un prestige nouveau après 1945 alors que les populations européennes et mondiales découvrent l'ampleur de la dévastation causée par l'usage de sciences « inhumaines ». En France, elles vont connaître une période faste, portées par de nouvelles institutions, comme le Centre national de la recherche scientifique, par une politique gouvernementale volontaire et par une université en profonde mutation. La société est en demande de savoirs et l'État reconnaît la nécessité d'y répondre. Cette histoire commence à être bien connue aujourd'hui, grâce aux nombreuses recherches qui ont été menées sur cette période. Mais tous les champs de savoirs n'ont pas été explorés de la même manière. Ainsi, les « sciences » de l'éducation restent encore peu étudiées selon une perspective historique alors que, pourtant, la pédagogie et la réforme du système scolaire constituent des thèmes récurrents de la scène politique des années d'après-guerre. Dans ce contexte précis, à l'heure de la démocratisation de l'accès aux savoirs, des acteurs divers se saisissent de la question éducative et en font l'objet de recherches et de mobilisations importantes, ainsi que nous le décrivons dans cet ouvrage.

Les sciences de l'éducation, en tant que discipline autonome, entrent à l'université en France à la suite de l'arrêté du 2 février 1967 qui crée une maîtrise sous cet intitulé. Afin d'en définir les caractéristiques, fleurissent manuels et guides à côté d'ouvrages plus théoriques. Deux décennies plus tard, avec l'arrivée à la « majorité¹ » de cette science plurielle, apparaissent quelques travaux témoignant d'une curiosité sur les « origines » : l'ouvrage de Louis Marmoz² détaille les épisodes qui ont conduit à l'arrêté de 1967 ;

© PRESSES UNIVERSITAIRES DE RENNES
UHB Rennes 2 – Campus de La Harpe
2, rue du doyen Denis-Leroy
35044 Rennes Cedex
www.pur-editions.fr

Mise en page : APEX Création (Corps-Nuds)
pour le compte des PUR

Dépôt légal : 1^{er} semestre 2015
ISBN : 978-2-7535-4058-3
ISSN : 1255-2364

1. Il est fait référence ici à l'ouvrage *Sciences de l'éducation, sciences majeures. Actes des journées d'étude à l'occasion des 21 ans des sciences de l'éducation*, coordonné par L. MARMOZ, Éditions EAP, 1991 (Le titre joue sur les mots, on était alors légalement majeur à 21 ans).

2. MARMOZ L., *Les sciences de l'éducation en France – Histoire et réalités*, Issy-les-Moulineaux, Éditions EAP, 1988.

Émergence et déploiement des sciences de l'éducation en Suisse, à la confluence de traditions et aires culturelles contrastées

Rita HOFSTETTER et Bernard SCHNEUWLY

La Suisse constitue un terrain d'observation propice pour cerner les mécanismes qui favorisent l'émergence puis le déploiement de la recherche éducationnelle comme nouveau champ disciplinaire. En effet, ce pays qui fédère des États jaloux de leurs prérogatives en matière scolaire se situe à la confluence de cultures académiques contrastées; celles-ci se donnent à voir aussi au niveau de la recherche en éducation, qui s'institutionnalise diversement suivant les régions, reflétant certes des caractéristiques analogues à celles que l'on repère en d'autres contrées. C'est ce que montre la première partie de notre chapitre qui embrasse l'ensemble de la Suisse et met aussi en lumière les efforts – longtemps sans échos – pour construire un espace suisse de la recherche éducationnelle. La seconde partie analyse l'évolution des sciences de l'éducation à Genève, qui constitue un cas exemplaire au double sens du terme: un exemple parmi d'autres puisque s'y donne à voir des caractéristiques que l'on retrouve en nombre d'autres régions; un exemple certes particulièrement significatif puisque l'Institut Rousseau qui abrite dès 1912 les sciences de l'éducation (où se déploie la psychologie) bénéficie d'un rayonnement et d'une longévité qui n'ont que peu d'équivalents en Europe. Dans le contexte de cette publication, le zoom sur cet exemple se justifie d'autant plus que les relations entre la France et Genève sont étroites, plus particulièrement en matière pédagogique.

Nous mettons ici l'accent sur les traits emblématiques qui caractérisent tout champ disciplinaire¹: conquête d'une assise institutionnelle permettant une professionnalisation de la recherche (instituts, laboratoires,

1. Nous nous référons ici notamment à BECHER T., *Academic Tribes and Territories. Intellectual Enquiry and the Cultures of Disciplines*, Buckingham, Open University Press, 1989; FAVRE P., « Retour à la question de l'objet ou faut-il disqualifier la notion de discipline? », *Politix*, n° 29, 1995, p. 141-157; BOURDIEU P., *Science de la science et réflexivité*, Paris, Raisons d'agir, 2001.

postes, etc.) ; constitution de réseaux de communication spécialisés (revues, congrès, associations) ; production de connaissances (renouvellement des contenus de la recherche, méthodes, etc.) ; transmission systématique des connaissances produites à travers la formation, permettant aussi la socialisation de la relève (cursus, diplômes, etc.)². 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, notre enquête s'appuie sur d'amples données empiriques et un vaste corpus de sources archivistique³.

Vue panoramique sur l'émergence et le déploiement du champ en Suisse

En Suisse, comme ailleurs, les sciences de l'éducation se sont construites à partir d'un ensemble de savoirs élaborés autour de champs professionnels préalablement constitués, dans un processus que l'on peut caractériser de *disciplinarisation secondaire*, en référence à des professions préalablement constituées. À travers ce processus, dont la médecine constitue un exemple particulièrement emblématique, des savoirs construits sur le terrain par des praticiens qui y œuvrent sont progressivement pris en charge et transformés par des institutions sociales spécialisées dans la construction de connaissances scientifiques. Un tel processus a pour corollaire des rapports particulièrement complexes d'une part avec les champs professionnels de référence, d'autre part avec d'autres disciplines susceptibles de prendre les phénomènes éducatifs comme objets d'investigations, sinon comme terrains d'application. Autrement dit, les sciences de l'éducation se situent à la croisée d'autres champs professionnels et disciplinaires, dont les évolutions interfèrent réciproquement.

2. Nous employons la dénomination recherche éducationnelle dans un sens générique, incluant toutes les formes de recherche portant sur les phénomènes éducatifs, quelles que soient leurs ancrages institutionnels et disciplinaires ; nous recourons à sciences de l'éducation pour mettre l'accent sur ces traits emblématiques, décrivant le processus à l'œuvre au sein d'institutions qui relèvent explicitement de ce champ, en embrassant aussi celles qui se déploient en dehors de l'Université. Voir HOFSTETTER R. et SCHNEUWLY B., « Sciences de l'éducation », A. VAN ZANTEN (dir.), *Dictionnaire de l'Éducation*, Paris, PUF, 2008, p. 614-619.

3. L'inventaire détaillé de celles-ci se trouve dans nos publications citées dans le présent chapitre lequel constitue une synthèse de travaux antérieurs ; une cinquantaine d'entretiens ont aussi été menés avec les acteurs des années 1960 et 1970.

Des configurations contrastées, à la croisée de différentes aires culturelles

Ce processus de disciplinarisation s'inaugure, en Suisse comme d'ailleurs dans nombre d'États occidentaux – en France aussi⁴ –, au XIX^e siècle déjà⁵. Dès les années 1870, dans toutes les universités suisses, le champ disciplinaire s'institutionnalise progressivement sous forme de chaires, voire d'instituts, dédiés à la science de l'éducation ou pédagogie (*Erziehungswissenschaft, Pädagogik*), en lien étroit avec la formation des enseignants, parfois avec d'autres professions éducatives⁶. Cette institutionnalisation s'opère souvent dans des lieux composites, défiant les frontières disciplinaires classiques. À partir des années 1910, des formations académiques et des cursus de socialisation spécialisés en éducation apparaissent. Du point de vue cognitif, le noyau du champ, initialement centré sur les finalités éducatives et l'histoire des idées et doctrines pédagogiques, se voit peu à peu enrichi par des investigations concernant les méthodes d'enseignement, l'analyse des systèmes et de l'organisation scolaires, et, dans certains cas, par la psychologie de l'enfant et du développement. L'infrastructure éditoriale, créée et investie par les acteurs, est moins académique que « pédagogique » : elle a pour fonction de théoriser l'action éducative en s'adressant d'abord aux interlocuteurs, locaux et régionaux, des champs sociaux de référence : praticiens (*L'Éducateur*), administrateurs, politiciens (*Jahrbuch des Unterrichtswesens in der Schweiz, Annuaire de l'instruction publique en Suisse*). Les manifestations intellectuelles – congrès, colloques, séminaires, expositions – sont essentiellement thématiques et portent tantôt sur des problématiques orientées vers la pratique ou des terrains spécifiques (par ex. l'éducation spéciale) tantôt sur des questions pédagogiques en vogue (par ex. les méthodes actives ou l'éducation nouvelle). Elles s'inscrivent dans un cadre régional, parfois international, et seulement exceptionnellement dans un cadre national⁷, un trait qui caractérise durablement cette discipline en Suisse, pays qui fonctionne selon nous comme une confédération d'États enseignants⁸.

4. GAUTHERIN J., *Une discipline pour la République : la Science de l'éducation, 1882-1914*, Berne, Peter Lang, 2002 ; GAUTHERIN J., « Preparing French School Teachers by Means of the Science of Education (1883-1914) », *European Educational Research Journal*, n° 1, 2002, p. 27-36.

5. Pour une synthèse toujours d'actualité, voir DEPAEPE M., *Zum Wohl des Kindes? Pädologie, pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik in Europa und den USA, 1890-1940*, Weinheim, Deutscher Studien Verlag, 1993 ; DREWET P. et LÜTH C. (dir.), *History of educational studies / Geschichte der Erziehungswissenschaft / Histoire des sciences de l'éducation*, Gent, CSHR, 1998.

6. HOFSTETTER R. et SCHNEUWLY B., avec la participation de CICHINI M., LUSSI V., CRIBLEZ L. et SPAENI M., *Émergence des sciences de l'éducation en Suisse, à la croisée de traditions académiques contrastées (fin du XIX^e-première moitié du XX^e siècle)*, Berne, Lang, 2007.

7. Voir en particulier l'article de M. CICHINI dans l'ouvrage précité.

8. HOFSTETTER R., « La Suisse et l'enseignement aux 19^e-20^e siècles. Le prototype d'une "fédération d'États enseignants" », *Histoire de l'éducation*, n° 134, 2012, p. 59-80.

Les six sites universitaires où se déploie alors le champ disciplinaire en Suisse se différencient en fonction de facteurs locaux, régionaux et culturels, tout en s'inscrivant en phase avec ce qui se passe dans d'autres contrées (en particulier germanophones, francophones, anglophones). Notre analyse⁹ permet de distinguer trois configurations contrastées :

– *Configuration philosophico-pédagogique*, dominant en Suisse allemande (Zurich, Bâle, Berne) : la pédagogie s'inscrit dans le giron des chaires ordinaires relevant clairement de la philosophie – alors reine incontestée de la *Geisteswissenschaft* –, tandis que parallèlement se mettent sur pieds diverses institutions spécialisées, dépendant de la sphère politico-administrative (notamment pour la formation des enseignants et la pédagogie curative).

– *Configuration pédagogique*, présente en Suisse romande (Fribourg, Lausanne, et Genève avant 1912) : la pédagogie s'institutionnalise comme discipline académique via des chaires qui lui sont spécifiquement dédiées, sur l'initiative et dans la dépendance des pouvoirs politico-administratifs, lesquels requièrent qu'elle contribue à la formation des enseignants et l'efficacité des systèmes éducatifs.

– *Configuration psycho-pédagogique*, dominante à Genève dès les années 1912, et transitoirement à Zurich et Fribourg : laboratoires, chaires, instituts sont dédiés à la recherche expérimentale en éducation, réunissant des acteurs divers, dans des structures indépendantes et plurifonctionnelles, couplant science et militance, en référence avant tout aux paradigmes psychologiques ; l'orientation vers les enseignants primaires et vers une pluralité de champs pratiques en quête d'une discipline de référence favorise une assise relativement large.

Au sortir de la Seconde Guerre mondiale, toutes les universités suisses – à l'exception de Bâle – ont au moins une chaire dans le domaine de l'éducation, dont les orientations correspondent aux configurations schématiquement décrites ici. Entretenant d'étroites relations avec sa voisine française mais aussi d'autres contrées (germanophones et anglophones), Genève se distingue alors par sa forte composante psychologique et son interaction étroite avec les professions éducatives. Nous y reviendrons dans la seconde partie de cet article.

L'« épopée » de la recherche éducationnelle en Suisse (1945-1975)¹⁰

À quelques exceptions près, peu d'évolution est perceptible entre 1945 et 1965 du point de vue des institutions universitaires dédiées aux sciences

9. Voir le chapitre 8 de HOFSTETTER et SCHNEUWLY, *Émergence des sciences de l'éducation*, op. cit.

10. Ce titre a été choisi en référence à l'ouvrage de BAIN D., BRUN J., HEXEL D., & WEISS J. (dir.), *L'épopée des centres de recherches en éducation en Suisse 1960-2000*, Neuchâtel, IRDP, relevant le défi majeur de proposer une histoire des services de recherche en Suisse, 2001.

de l'éducation en Suisse. Comme en témoigne la métaphore parlante des « Trente glorieuses », on assiste pourtant durant cette période à des transformations majeures aux niveaux culturel, économique et social. Elles se traduisent en réformes profondes des systèmes éducatifs dans les années 60, entraînant un développement fulgurant de la recherche éducationnelle, pour l'essentiel, cette fois-ci, en dehors des universités.

En phase avec ce qui se passe dans la plupart des États occidentaux dans l'après-guerre, les systèmes scolaires subissent d'imposantes pressions réformistes ; après y avoir réagi de manière prudente, nombre de cantons suisses engagent des réformes dès la seconde moitié des années 1960¹¹. Sous les maîtres-mots de « capital humain » autant que de « démocratisation », un investissement inégalé dans la recherche éducationnelle en découle, convoquant d'abord la sociologie, l'économie, la psychologie de l'éducation (même en Suisse alémanique, où la philosophie conserve certes un rôle prééminent). Les institutions politiques et l'administration en sont les instigatrices pour garantir l'efficacité de leurs réformes, voire baser leurs décisions (ou tout au moins les argumentaires les justifiant) sur des données scientifiques. Elles ambitionnent simultanément de pouvoir orienter, voire contrôler la recherche. C'est une des raisons pour lesquelles des institutions extra-universitaires, proches de l'administration, sont créées, en dehors des universités où des chaires dédiées à la pédagogie ou science(s) de l'éducation existent pourtant.

Alors qu'on dénombre une vingtaine de petites institutions en 1945, leur nombre triple en quelques années, passant à plus de 60 en 1975 (le pays compte alors environ 6 millions d'habitants)¹². Le mouvement est analogue à celui observé par De Landsheere au niveau international : « l'explosion des instituts de recherche dans les "Golden Sixties" »¹³. Ce sont les institutions extra-universitaires, ou universitaires mais liées à l'administration, qui se taillent alors la part du lion¹⁴. Dans le canton de Berne par exemple, l'importante réforme envisagée à la fin des années 1960 ambitionne de prolonger et démocratiser l'accès au secondaire II, présupposant la transformation des plans d'études, la création de cours à option, l'introduction de nouvelles méthodes d'enseignement ; c'est pour en assurer la concrétisation

11. CRIBLEZ L. et MAGNIN C. (dir.), « Die Bildungsexpansion der 1960er und 1970er Jahre/L'expansion des systèmes de formation dans les années 1960 et 1970 », *Revue suisse des sciences de l'éducation*, n° 23, 2001.

12. GRETHER A., « Die Schweizerische Bildungsforschung der Nachkriegszeit im Spiegel ihrer Institutionen und ihrer Themen – von der Geschichte zu aktuellen Fragestellungen », *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, n° 22, 2000, p. 111-144.

13. LANDSHEERE G. de, *La recherche en éducation dans le monde*, Paris, PUF, 1986, p. 141.

14. Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF), *Was ist Bildungsforschung? Geschichte, Selbstverständnis und Perspektiven. Qu'est-ce que la recherche en éducation? Histoire, identité et perspectives*, Aarau, SKBF, 1996. Les exemples qui suivent sont tirés des contributions contenues dans BAIN et al., *L'épopée des centres de recherches en éducation en Suisse*, op. cit.

que le *Amt für Bildungsforschung* est créé en 1971, la recherche éducationnelle y étant pour l'essentiel au service de l'administration tandis que l'Université n'est guère sollicitée. Le canton italophone du Tessin procède de même : la restructuration du secondaire I en vue d'établir une *scuola media* réunissant tous les élèves dans une même école débouche sur la création en 1968 de l'*Ufficio studi e ricerca*, mandaté pour fournir les connaissances nécessaires afin d'opérationnaliser la réforme en dégageant notamment « les facteurs qui influencent le niveau intellectuel et le rendement scolaire ». Des observations analogues peuvent être faites pour les instituts de recherche de Soleure (créé en 1969), Zurich (1971), Saint-Gall (1970). Dans un contexte confédéral où ce sont les cantons qui détiennent l'essentiel des prérogatives scolaires et orientent les réformes, cette multiplicité de petites institutions fournit certes un élan à la recherche éducationnelle, mais elle la fragmente aussi et renforce la dépendance à l'administration sans fournir une masse critique pour des recherches d'envergure, menaçant en retour, déplore-t-on alors, la performance des réformes.

Vers la construction d'un espace suisse de la formation et de la recherche éducationnelle

Tout en fortifiant la recherche éducationnelle, ces services évoluent en ordre dispersé et en marge des universités. Cette situation alerte ses représentants comme d'autres acteurs individuels et collectifs (chercheurs, associations d'enseignants, administrations scolaires, Bureau international d'éducation). Sur leur initiative et avec leur appui, les cantons de la Suisse romande s'efforcent dès les années 1960 de coordonner leurs efforts pour réformer leurs écoles : plans d'études romands, nouvelles méthodes d'enseignement des mathématiques, apprentissage de la lecture constituent quelques-unes de leurs préoccupations communes. Le souffle de la réforme fait naître le besoin d'un institut intercantonal que fondera en 1970 le professeur genevois de pédagogie expérimentale Samuel Roller : l'*Institut romand de recherche et de documentation pédagogique* (IRDP)¹⁵. Au niveau national, une même tendance s'observe, initiée selon nous sur la sollicitation d'instances internationales, à l'exemple de l'éphémère Institut international de coopération intellectuelle (IICI de la Société des Nations) puis de l'Unesco qui incitent les États membres à fonder des centres nationaux ; le Centre suisse de documentation en matière d'enseignement et d'éducation (1963-1994) est ainsi créé à Genève, à proximité du Bureau international d'éducation alors relié à l'Unesco et qui œuvre depuis plusieurs décennies à la coordination internationale de la recherche éducationnelle.

Les années 1970 se caractérisent par la mobilisation d'une multiplicité d'acteurs sociaux en faveur de synergies inter-cantoniales et nationales, posant les premiers fondements d'un espace suisse de la recherche éducationnelle. Le Conseil suisse de la science, à son tour, est alerté et soutient le mouvement, relayé par la Conférence des directeurs de l'instruction publique et le Département de l'intérieur de la Confédération helvétique (il n'existe alors pas de Département de l'éducation et de la formation au niveau national¹⁶). Il en découle la création en 1971 d'un *Centre de coordination pour la recherche en éducation* (CSRE)¹⁷. Sa fonction principale n'est pas de réaliser des recherches au niveau national – ce qui serait perçu comme contraire à l'esprit confédéral en matière éducative – mais, comme l'indique son nom, de documenter et coordonner les recherches existantes pour impulser par le bas une dynamique nationale ; autrement dit, les organes nationaux ont pour mission de coordonner la recherche, laquelle est conduite, elle, au niveau cantonal, voire régional (à l'exemple de l'IRD).

Un pas de plus dans cette même direction est accompli en 1973, lorsque le Conseil suisse de la science thématise et par là même reconnaît pour la première fois les sciences de l'éducation comme domaine spécifique de recherche. Il y constate l'urgente nécessité d'augmenter les moyens mis à disposition pour la recherche en éducation, qui de 0,17 % des dépenses pour la formation, devraient passer à au moins 1,0-1,5 % pour se rapprocher un peu des recommandations de l'OCDE qui se situent à 5 %. L'année suivante, les principaux acteurs concernés par la recherche éducationnelle se retrouvent pour définir un plan de développement et créer des structures relevant de la discipline au niveau national. C'est ainsi que voit le jour, en 1975, la Société suisse pour la recherche en éducation. Pour la première fois, les chercheurs suisses se retrouvent dans une organisation commune, mettant sur pieds des congrès annuels défiant frontières institutionnelles, linguistiques et culturelles. Une revue trilingue – significativement intitulée « Éducation et recherche » pour souligner le rapport, très étroit, entre pratique éducative et recherche scientifique – est éditée, ainsi qu'une série d'ouvrages scientifiques (Collection Exploration, en version allemande d'une part, française de l'autre).

Il aura fallu des décennies d'efforts pour qu'une coordination se concrétise en Suisse, mettant en synergie les représentants du champ disciplinaire. Ceux-ci entretenaient jusqu'alors des contacts bien plus denses avec leurs interlocuteurs locaux et avec leurs collègues des régions limitrophes, respec-

15. *Ibid.*

16. C'est le cas aujourd'hui, puisque depuis le 1^{er} janvier 2013 un département a pour attribution la formation et la recherche, mais aussi l'économie (Département fédéral de l'Économie, de la Formation et de la Recherche dit DEFR), témoignant bien des logiques économiques qui sous-tendent désormais l'investissement dans la science et l'éducation.

17. Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung, *Was ist Bildungsforschung?*, op. cit.

tivement germanophones, francophones ou italophones, pour d'aucuns anglophones. Cette ouverture sur l'international et des aires culturelles contrastées a d'emblée constitué une richesse pour la recherche éducationnelle en Suisse; elle a certes toujours exigé une vigilance particulière pour que soit respectée la diversité des ancrages et traditions et pour que soit déjouée toute tendance hégémonique, particulièrement sensible dans un pays qui se distingue par sa pluriculturalité (au niveau helvétique, la dominante alémanique est patente).

Le creuset genevois des sciences de l'éducation

Genève exemplifie pour partie ce qui se passe dans d'autres cantons suisses, voire d'autres contrées. Évoquons en particulier le fait que les sciences de l'éducation s'y établissent en connexions étroites avec des demandes sociales locales, tout en bénéficiant parallèlement d'un rayonnement international faisant presque fi du national. La formation des enseignants du primaire y est privilégiée, sans négliger le secondaire et d'autres professions éducatives, dont le travail social, la petite enfance et même les cadres scolaires. Les représentants du champ disciplinaire entretiennent des liens avec les mouvements et réseaux réformistes, ce que l'on retrouve dans d'autres cantons suisses, mais en pointillé seulement (par ex. à Zurich, à Lausanne), et de façon plus soutenue ailleurs (à Leipzig, Hambourg, Vienne, Londres, New York par exemple). Ce faisant, la discipline y bénéficie d'une assise institutionnelle de plus en plus solide, débouchant sur son intégration progressive à l'université, comme c'est le cas pour d'autres sciences sociales et humaines.

Pourtant, Genève se distingue aussi des autres sites suisses, en s'inscrivant surtout dans le sillage d'autres instituts établis aux États-Unis, en Allemagne, en Grande-Bretagne. Une forte orientation empirique la caractérise, fondée sur la psychologie et ancrée dans les paradigmes de la psychologie du développement qui imprègnent alors aussi divers mouvements d'éducation nouvelle. C'est ce que nous avons présenté comme la configuration psychopédagogique. Celle-ci découle de l'évolution du champ dans la première moitié du ^{xx}e siècle, que nous synthétisons brièvement avant de nous plonger dans les années 1945-1975.

*De l'Institut Rousseau à un Institut inter-Facultés des sciences de l'éducation (1912-1948)*¹⁸

Fondé en 1912 par Edouard Claparède, l'Institut Jean-Jacques Rousseau-École des sciences de l'éducation dont la direction est confiée à Pierre

Bovet, va devenir l'un des centres mondiaux de l'éducation nouvelle. Cet héritage sera transmis également au Bureau international de l'éducation que l'Institut Rousseau fonde en 1925 contribuant au rayonnement international de la Genève de l'entre-deux-guerres. Mais cette dynamique réformatrice et internationaliste se fait visiblement au détriment de la recherche scientifique elle-même, tout du moins en éducation, puisque la psychologie, elle, connaît un essor inégalé qui se renforce avec l'arrivée de Jean Piaget en 1921. L'Institut entretient d'étroites relations avec les associations professionnelles et va même pouvoir surmonter une première crise financière grâce à la constitution en 1921 d'une Association corporative composée pour l'essentiel d'un réseau dynamique d'enseignants et amis de l'Institut.

Un tournant s'opère dès 1929, lorsque l'Institut est rattaché à la faculté des lettres de l'université, dans le même temps où la formation des enseignants (primaires surtout) lui est confiée. En contrepartie de cette reconnaissance (qui n'équivaut pas à une pleine autonomie académique), l'Institut est tenu de réduire sa militance et de se disciplin(ar)iser; il est même sommé de renoncer à son nom, Institut Rousseau, au profit d'Institut universitaire des sciences de l'éducation, une sommation qui ne parviendra pas à reléguer dans l'ombre la dénomination mythique d'Institut Rousseau.

Tout au long des années 1930 puis surtout pendant la Guerre, l'établissement parvient à survivre, contrairement à la plupart de ses homologues en Europe (Instituts de Vienne, Hambourg, Leipzig), qui succombent successivement. Au lendemain de la Seconde Guerre mondiale, l'Institut dresse un bilan dramatique: les subventions fédérales vont être coupées; les subsides de l'État de Genève sont risibles en regard des services rendus; le personnel administratif est sous-payé; trop d'assistants œuvrent bénévolement; les honoraires des professeurs ne correspondent pas aux normes universitaires; les écolages ne compensent pas les frais engagés pour les étudiants; la recherche et l'enseignement ne bénéficient pas de l'infrastructure minimale pour répondre aux nouvelles sollicitations. Une issue doit être trouvée faute de quoi l'établissement disparaîtra, alors qu'il détient tous les atouts pour occuper une place prééminente en Europe, affirment ses représentants.

Sous la houlette experte de la nouvelle génération, Jean Piaget et Robert Dottrens, co-directeurs de l'Institut depuis 1944, épaulés par Pedro Rosselló, son administrateur, prend forme le projet d'une complète reconnaissance académique. L'argumentaire joue abondamment sur l'émulation internationale. La réputation de l'Institut a contribué, estiment ses directeurs, à faire de Genève « un centre unique en Europe de recherches scientifiques et de documentation ». À l'agenda aussi de bien d'autres États occidentaux, la question de la formation des enseignants constitue le second argument décisif: l'expansion des systèmes éducatifs, la démocratisation des études, l'allongement de la scolarité, l'extension des missions de l'école (évaluation des aptitudes, orientation et sélection professionnelles), la diver-

18. Pour une histoire détaillée de l'histoire de l'Institut Jean-Jacques Rousseau jusqu'en 1948, voir HOFSTETTER R., *Genève: creuset des sciences de l'éducation*, Genève, Droz, 2010.

sification des cursus de formation provoquent des pressions qualificatives à l'égard des enseignants. En intégrant pleinement l'Institut à l'Université, l'État pourrait garantir une formation universitaire de haut niveau à ses candidats à l'enseignement, et cela pour un coût bien moindre que celui d'une École normale, dont l'esprit « normalisant » a de tout temps déplu à Genève. L'argument convainc.

S'esquisse l'hypothèse, avalisée en 1948, d'un Institut universitaire inter-facultés des sciences de l'éducation, permettant de mettre en valeur le lien séculaire avec la philosophie (en Lettres), la psychologie (établie aussi en Sciences), comme les sciences médicales et les sciences sociales.

La montée de l'expertise et la multiplication des ancrages de la recherche éducationnelle (1948-1968)¹⁹

La reconfiguration se révèle visiblement dans un premier temps fructueuse et l'Institut délivre désormais lui-même tous les titres académiques (doctorat en sciences de l'éducation compris). Plusieurs postes sont ouverts (quatre au niveau professoral, dont trois en psychologie, que complètent nombre de postes de chargés de cours en pédagogie). L'Institut se profile à nouveau comme un centre de renommée mondiale; sa force attractive connaît une croissance significative dont témoigne l'essor du nombre d'étudiants. Cette expansion se réalise cependant au profit de la psychologie avant tout, renforçant le déséquilibre structurel entre la pédagogie et la psychologie. Plus modeste, la recherche éducationnelle, elle, se déploie désormais aussi dans des institutions connexes, extra-universitaires, au service de l'administration notamment. On pourrait même considérer que durant ces deux décennies, l'établissement – presque déserté par les chercheurs en éducation – sert de pied-à-terre au profit de développements qui relèvent avant tout de la psychologie, alors même que l'établissement s'appelle bien Institut des sciences de l'éducation; la section de pédagogie n'est plus qu'un « fantôme » décrétera l'un de ses directeurs à l'heure de sa démission (1971).

L'Institut constitue désormais d'abord et avant tout l'empire de Piaget. Au faîte de sa gloire, Piaget modèle l'établissement pour en faire un instrument au service de ses multiples champs de recherche et d'action. Il a à sa disposition une véritable équipe de chercheurs et des laboratoires: celui de psychologie, tenu par Marc Lambercier, inventeur d'expériences multiples sur la perception et la motricité. Une extension de taille réside dans l'école publique genevoise elle-même, formant le laboratoire privilégié de Piaget,

épaulé sur ce registre par Bärbel Inhelder. D'autres postes, comme ceux de psychopédagogie des sciences et des mathématiques (1959) viennent élargir l'emprise de la psychologie en éducation. Plus essentiel encore: grâce à un substantiel financement de la Fondation Rockefeller, Piaget crée en 1955 le Centre international d'épistémologie génétique, établi lui aussi à l'Institut, sans pour autant relever des sciences de l'éducation. Le « patron » est ainsi à la tête d'une véritable « industrie » qui emploie d'innombrables étudiants et collaborateurs: investigations sur la perception; poursuite des travaux génétiques sur l'idée de hasard, sur les structures logiques, sur le temps, l'image mentale, la mémoire; études approfondies sur la logique; œuvre monumentale sur l'épistémologie génétique. Quand bien même les phénomènes éducatifs constituent un point aveugle de ses théories et que Piaget fait peu de cas de ce champ disciplinaire, son puissant paradigme théorique donne à l'Institut son unité, par-delà toutes les tensions et divisions.

À côté de cet empire, la recherche en éducation peine à s'imposer. Des instruments existent pourtant, mais leur rôle du point de vue scientifique reste en deçà des attentes. Deux écoles se conçoivent comme les laboratoires vivants du renouveau éducatif et voient affluer du monde entier des centaines de pédagogues. La Maison des petits, créée en 1913 et où Piaget a mené ses premières enquêtes, demeure une école dite modèle et forme les enseignantes enfantines du canton, sans toutefois que des recherches significatives s'y déploient après la Deuxième Guerre mondiale. L'École expérimentale du Mail, fondée par Dottrens en 1928 afin de « tayloriser l'instruction pour valoriser l'éducation », développe tests et démarches inspirées des techniques industrielles supposées insérer « *the right man at the right place* » et favoriser l'accès de tous à la meilleure formation possible, tout en promouvant les principes de l'école active; s'y forment tous les enseignants primaires du canton. Un grand nombre d'expérimentations pédagogiques et didactiques y sont menées sur la méthode globale en lecture, l'écriture script, l'enseignement individualisé, l'enseignement du français, résultant en une dizaine d'ouvrages. Ces expérimentations suscitent précisément des critiques – lesquelles portent ombrage à son directeur, Dottrens –, d'aucuns craignant que les élèves ne soient utilisés comme cobayes, d'autres que toute l'école genevoise ne soit imprégnée de l'esprit libertaire qui régnerait dans ces classes; l'École expérimentale du Mail est fermée en 1955.

Entre temps, Robert Dottrens succède à Pierre Bovet et fonde en 1945 le Laboratoire de pédagogie expérimentale qu'il confiera ensuite à son assistant Samuel Roller. Ce dernier déploie une intense activité de recherche – en étroite interaction avec des réseaux internationaux francophones – dans le domaine de l'orthographe, de la conjugaison et du vocabulaire, mais aussi des nombres et fractions, de la géographie et des connaissances civiques. Contestant l'arbitraire des notes et des modalités d'examens des élèves, de nouvelles formes d'épreuves, inspirées des techniques des tests,

19. L'histoire mouvementée de l'Institut qui deviendra la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation est racontée in HOFSTETTER R., RATCLIFF M. et SCHNEUWLY B., *Cent ans de vie, 1912-2012: la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, héritière de l'Institut Rousseau et de l'ère piagetienne*, Genève, Georg, 2012.

sont élaborées et systématiquement mises en œuvre. Les travaux menés par Roller et son laboratoire se rapprochent de plus en plus des besoins du Département de l'instruction publique et de la recherche menée dans et pour l'administration.

Comme ce fut le cas antérieurement pour Claparède, Bovet, Ferrière qui s'étaient révélés de véritables globe-trotters de l'éducation nouvelle et de l'école active, Dottrens, à son tour, sillonne dorénavant le monde, comme expert du Bureau international d'éducation (BIE) puis de l'Unesco et acquiert une plus large notoriété. Ceci lui permet notamment de réunir les principaux acteurs de la pédagogie expérimentale francophone dès 1953, et de créer, avec ses proches collègues français l'Association internationale de pédagogie expérimentale de langue française (AIP ELF) en 1958²⁰. Puis Dottrens organisera, en 1959 et 1966 à Genève, les VII^e et XIII^e Congrès de pédagogie expérimentale. Les *Cahiers de pédagogie expérimentale et de psychologie de l'enfant* qu'il dirige accueilleront d'ailleurs les communications de certains de ces premiers congrès. Dottrens est sans conteste le phare visible et reconnu de la pédagogie expérimentale genevoise, sans pourtant bénéficier de la reconnaissance attendue au niveau local²¹.

C'est désormais avant tout sous la puissante impulsion des instances politico-administratives que la recherche éducationnelle se déploie. Pour agir efficacement, les instances politico-administratives requièrent des connaissances utiles sur le fonctionnement du système scolaire. Dans un laps de temps incroyablement court – sept ans – Genève met sur pied trois institutions d'expertise pour ce faire²²: le Service de recherche pédagogique (SRP) en 1958; le Centre de recherche psychopédagogique en 1962; le Service de recherche sociologique en 1962 comme section du SRP et qui devient autonome en 1965 et constitue alors un espace particulièrement dynamique pour les sciences de l'éducation (échanges, enquêtes, expertises, publications)²³. Une cinquantaine de chercheurs travaillent dans ces services, qui assument trois types d'activités:

- analyse des flux des élèves dans les différentes filières en fonction de différents paramètres (retards, facteurs socio-économiques, prévision des besoins du monde économique, etc.);
- analyse de la maîtrise des connaissances transmises par l'école (ce que traditionnellement est appelé le rendement);

20. Voir à ce propos la contribution de N. HEDJERASSI dans le présent ouvrage.

21. Outre le fait que l'envergure de Piaget porte de fait ombrage à ceux qui œuvrent dans son environnement, Dottrens promeut nombre de réformes qui bousculent certaines idées reçues et connaîtront une réception d'autant plus délicate que le pédagogue se positionne volontiers de manière critique à l'encontre tant des enseignants que de l'administration scolaire.

22. Nous nous référons ici à HOFSTETTER R., SCHNEUWLY B. et FREYMOND M., « Pénétrer dans la vérité de l'école pour la juger pièces en main. L'irrésistible institutionnalisation de l'expertise dans le champ pédagogique (XIX^e-XX^e siècles) », BORGEAUD Ph., et al. (dir.), *La fabrique des savoirs. Figures et pratiques des experts*, Genève, Georg, 2013, p. 79-116.

23. Ces services fusionneront en 1996 pour former le Service de recherche en éducation.

– développement et suivi de réformes d'enseignement en vue d'une meilleure acquisition par les élèves des connaissances scolaires.

L'administration institue donc durablement l'expertise comme partie de ses procédures de décision; ceci pose avec acuité la question de l'autonomie de la recherche, de fait le problème de son instrumentalisation possible. Les institutions développent chacune des modalités différentes pour à la fois répondre aux demandes institutionnelles et impulser une recherche indépendante, orientée vers les sciences de l'éducation. Grâce aux outils de la discipline et du fait qu'il y a professionnalisation de la production de savoirs, l'activité d'expertise tend à faire siens les modes de production scientifique: elle s'inscrit notamment dans des institutions spécialisées, à l'image de celles des institutions disciplinaires elles-mêmes; une tension profonde caractérise ces institutions, sommées de produire des savoirs objectifs supposés accompagner sinon cautionner les logiques de gestion. Il n'en demeure pas moins qu'elles contribuent indéniablement à promouvoir la recherche éducationnelle.

Parallèlement et par devers les métamorphoses qu'il connaît, le BIE étend ses réseaux et multiplie recherches et publications. Hissé au statut d'instance intergouvernementale en 1929, puis se rapprochant de l'Unesco dès 1947 avant d'y être complètement intégré en 1969, il poursuit inlassablement la mission que lui ont conférée ses fondateurs, Claparède, Ferrière et Bovet, épaulés de Elisabeth Rotten puis de Marie Butts: se profiler comme LA plateforme de ralliement des institutions visant à la coopération internationale en matière pédagogique. Défiant non sans mal les rivalités entre cités aspirant à s'ériger en capitale mondiale de l'éducation (dont témoigne alors la concurrence entre Bruxelles, La Haye, Londres, Paris et Genève, notamment), le BIE devient progressivement un centre d'éducation comparée, dont les Conférences internationales réunissent bientôt des dizaines de gouvernements pour élaborer collectivement ce que ses promoteurs désignent comme « une charte des aspirations mondiales en matière éducative ». Plus de mille recommandations auront été rédigées, discutées, adoptées et diffusées à la fin des années 1960. Or l'empire Piaget s'étend là aussi. C'est en effet lui qui, presque quarante ans durant (1929-1968), dirige le BIE, épaulé de Rosselló qui en est le directeur adjoint. C'est autre visage de Piaget qui se dévoile ici²⁴, subtile diplomate de la coopération mondiale, exhortant les plus hauts ministres et les plus grandes figures pédagogiques à se concerter pour « résoudre les problèmes éducatifs mondiaux » et promouvoir « un esprit international ». Et c'est bien

24. Voir en particulier: HOFSTETTER R. et SCHNEUWLY B., « The International Bureau of Education (1925-1968). A platform for designing a "chart of world aspirations for education" », *European Educational Research Journal*, n° 12, 2013, p. 215-230. HOFSTETTER R., « Building an "international code for public education": Behind the scenes at the International Bureau of Education (1925-1946) », *Prospects. Quarterly Review of Comparative Education*, 44/1, 2015.

aussi comme psychologue qu'il y œuvrera, affirmant ce qui s'imposera comme un leitmotiv: «Il n'existe pas de pédagogie universelle. Ce qui est commun à tous les systèmes d'éducation, c'est l'enfant lui-même ou du moins certains traits généraux de sa psychologie²⁵.» Et le premier doctorat *honoris causa* qu'il recevra (Harvard, 1936) lui sera décerné non seulement comme psychologue mais justement aussi comme directeur du BIE, ce que lui-même comme ses biographes omettent volontiers.

Face à l'immense empire Piaget, les représentants de la recherche en éducation se perçoivent malmenés et désertent de fait l'Institut des sciences de l'éducation. Aucun pédagogue n'est de taille à assumer durablement la co-direction de l'Institut face à ce géant. En 1958, Dottrens quitte l'Institut et son poste de co-directeur. Roller le remplace, tout en déplaçant son activité de recherche à l'extérieur, au SRP, pour à son tour démissionner en 1965 puis s'engager, on l'a évoqué, au niveau romand. A l'intérieur de l'Institut des sciences de l'éducation, la pédagogie se confine en un sens dans la formation des enseignants primaires. Le nombre d'étudiants de pédagogie diminue sans cesse et devient insignifiant: 40 contre 400 en psychologie en 1969.

Construction d'une nouvelle faculté pour la psychologie et les sciences de l'éducation (1968-1975)

L'Institut n'échappe pas aux turbulences que cristallise mai 68, d'autant que celles-ci sont concomitantes du proche départ à la retraite de Jean Piaget qui incarne de fait à lui seul l'identité phare de l'Institut. Et c'est cette crise qui permettra à la recherche en éducation de retrouver un nouveau souffle sous le label «sciences de l'éducation». Le moteur: la formation des professionnels.

La pression pour un changement viendra d'abord de l'extérieur: comme partout dans le monde – les modèles évoqués sont surtout ceux des États-Unis et de l'Allemagne –, un besoin immense de qualification des enseignants se fait sentir dans le contexte de la massification du secondaire et de la construction de nouvelles structures scolaires. L'administration cherche d'autant plus à satisfaire ce besoin qu'elle est, elle aussi, en quête de compétences nouvelles pour comprendre, analyser et piloter le système d'éducation qui se complexifie. Et, *last but not least*, l'idée de la formation permanente re-pointe²⁶ son nez, «formateur d'adultes» devenant une

nouvelle profession à laquelle préparer: la France, où ce mouvement est particulièrement présent, sert de modèle.

Sensible à ces demandes et aux opportunités qu'elles offrent, l'Institut engage en 1970 une personne qui incarne particulièrement bien les tendances internationales: Michael Huberman, pur produit académique de la recherche éducationnelle américaine, spécialiste à l'Unesco pour l'éducation permanente. Assemblées, concertations, négociations, rapports se succèdent. Ils aboutissent à une redéfinition de l'institution, scindée en deux entités pour **permettre un renouveau des sciences de l'éducation**, puis hissée au statut de *Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation* en 1975, la 7^e de l'université de Genève. Celle-ci connaît dès lors un développement substantiel, dont les axes forts sont les suivants:

1. Orientation vers de nouveaux publics: les liens avec la formation des enseignants du primaire, puis du secondaire, sont renforcés; prise en charge de la formation des animateurs socioculturels, des éducateurs ou des jardinières d'enfants; l'éducation des adultes devient un champ de recherche et de formation de formateurs;

2. Adaptation des structures d'enseignement pour répondre aux besoins de ces nouveaux publics: adoption du principe d'unités capitalisables – le système des crédits aujourd'hui généralisé –, cours à des heures accessibles aux personnes en emploi, accès à l'université pour des personnes sans diplôme de maturité (équivalent du baccalauréat français), mais riches d'une expérience professionnelle (système dit de validation des acquis de l'expérience);

3. Reconfiguration du champ scientifique: fondamentalement pluridisciplinaire, la psychologie ne sera plus qu'une parmi d'autres disciplines: «la liaison étroite et trop exclusive qui présidait, jusqu'à ce jour, aux relations avec la psychologie, a engendré une dépendance trop unilatérale avec cette dernière» justifie le Rapport sur la réorganisation²⁷; nombre d'autres disciplines sont donc convoquées: la sociologie, l'anthropologie, l'économie, la philosophie et l'histoire notamment.

L'évolution du nombre d'étudiantes (puisque les femmes sont majoritaires tout au long du xx^e siècle d'ailleurs, oscillant entre 60 et 80 % des effectifs) témoigne des défis relevés: entre 1960 et 1980, celui-ci double tous les 5 ans, passant de 200 à 2 000 (pour toute la Faculté, étudiants désormais équitablement répartis entre la psychologie et les sciences de l'éducation).

Le projet initial de Claparède qu'exprimait l'appellation retenue en 1912 «Institut des sciences de l'éducation» renaît sous une nouvelle forme: une institution véritablement pluridisciplinaire, où la psychologie demeure une référence, mais aux côtés d'autres domaines, incarnés par de nouvelles

25. Voir en particulier les procès-verbaux de la 3^e Conférence internationale du BIE, de 1934.

26. Dans les années 1930, le projet (de l'Union pédagogique universelle) d'une «université populaire» se discute dans les milieux de la SDN et du BIT, auxquels est lié le BIE, afin de promouvoir l'éducation ouvrière, l'éducation populaire; épaulé du BIE et d'autres organismes dont l'Unesco bien sûr, le BIT poursuivra les travaux en ce sens dans l'après-guerre, comme en attestent ses enquêtes et publications de la fin des années 1950 (1957 en particulier).

27. Voir à ce propos HOFSTETTER R., RATCLIFF B. et SCHNEUWLY B., *Cents Ans de vie*, op. cit.

nominations professorales dès les années 1970, qui se démultiplieront ensuite : théories de l'innovation scolaire, psychopédagogie, pédagogie expérimentale, philosophie de l'éducation, pédagogie comparée et planification de l'enseignement, analyse des processus d'enseignement, anthropologie de l'éducation, évaluation et formation, psychopédagogie de la langue maternelle, éducation des adultes et processus de formation. Plus tard, s'y ajouteront des chaires de sociologie, didactique, économie, psychanalyse, histoire de l'éducation, ou centrées sur des terrains et thèmes spécifiques. Aujourd'hui, plus de 120 chercheurs œuvrent dans la Section des sciences de l'éducation, regroupés en une vingtaine d'équipes (25 professeurs).



Dans une analyse de l'évolution des sciences de l'éducation en Europe dans le second xx^e siècle, fondée sur des rapports nationaux qui la documente²⁸, nous avons repéré deux modèles prototypes :

1. Le premier a comme moteur la demande d'enrichissement du stock de connaissances dans lequel les gestionnaires et les praticiens puisent pour définir leurs politiques et réformes éducatives et garantir l'efficacité de la gestion des systèmes éducatifs ou pour améliorer les pratiques d'enseignement. On assiste alors à une forte croissance du nombre de chercheurs travaillant dans des institutions de recherche sans fonction d'enseignement. Les recherches, surtout empirico-analytiques, ont souvent pour objet des problématiques liées à la gestion des systèmes, programmes, ressources humaines, indicateurs de performance des systèmes ou encore rapports entre société et système de formation.

2. Le deuxième a comme moteur la demande d'une qualification et professionnalisation accrue des enseignants et plus généralement des professions éducatives, y compris les cadres liés aux établissements scolaires. On assiste alors à un développement fulgurant de la discipline universitaire par l'ouverture de nombreux postes académiques (aussi bien au niveau du corps professoral, par la constitution de chaires, qu'au niveau du corps intermédiaire, stabilisé ou non), création de départements, cursus, diplômes, permettant une différenciation interne du champ en une multiplicité de sous-disciplines en fonction des principales disciplines de référence (psychologie, sociologie, économie) ou de problématiques éducatives spécifiques (processus d'enseignement, multiculturalisme, échec scolaire...).

Le développement de la recherche éducationnelle en Suisse relève des deux modèles. Après une première institutionnalisation liée avant tout à la formation des enseignants, ce sont les pressions et ressources politico-administratives qui provoquent l'essor de la recherche. Il en va de même à

Genève, où cependant les pressions professionnalisantes s'exercent précocement, parallèlement aux demandes politico-administratives, puis s'imposent dans les années 1970. Cette poussée caractérisera les autres cantons suisses plus tardivement, lorsqu'ils remplaceront, dès 1990, leurs écoles normales par des hautes écoles pédagogiques, relevant du réseau tertiaire de formation, désormais plus centralisé. Les pressions et dynamiques internationales serviront d'aiguillons ; elles contribueront une fois encore à poser les fondements d'un espace suisse de formation, l'eurocompatibilité des diplômes ayant incité à leur suissocompatibilité.

28. HOFSTETTER R. et SCHNEUWLY B., « Pertinence scientifique et pertinence sociale. Mise en perspective de six rapports nationaux commandités sur la recherche en (sciences de l') éducation en Europe », *Revue suisse des sciences de l'éducation*, n° 22, 2000, p. 51-93.