UNIVERSITÉ DE GENÈVE

Archive ouverte UNIGE
https://archive-ouverte.unige.ch

Chapitre d'actes 2000

Published version Open Access

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

# La production de connaissances dans un champ disciplinaire: l'exemple des sciences de l'éducation en Europe

Hofstetter, Rita; Schneuwly, Bernard

**How to cite**

HOFSTETTER, Rita, SCHNEUWLY, Bernard. La production de connaissances dans un champ disciplinaire: l'exemple des sciences de l'éducation en Europe. In: III Conferência de Pesquisa Sócio-cultural. Campinas, São Paulo (Brasil). [s.l.] : [s.n.], 2000.

This publication URL: https://archive-ouverte.unige.ch/unige:34346

© This document is protected by copyright. Please refer to copyright holder(s) for terms of use.

III Conferência de Pesquisa Sócio-cultural
III Conference for Sociocultural Research

**Conhecimento - O Conhecimento como prática social**

**Knowledge - Knowledge as social practice**

# La production de connaissances dans un champ disciplinaire: l'exemple des sciences de l'education en Europe

Rita Hofstetter et Bernard Schneuwly,University of Geneva, Switzerland

Ce texte rend compte d'une recherche conduite sur l'évolution récente du champ disciplinaire *sciences de l'éducation* en Europe.[1] Elle part du constat que ce champ disciplinaire a connu, durant les 3-4 dernières décennies, un développement institutionnel significatif en Europe, ce qui a transformé radicalement les conditions de production de connaissances dans ce domaine. Il nous intéressait alors de tenter de comprendre les ressorts de ce prodigieux développement afin notamment de saisir ce qui conditionne – dans les deux sens du terme de " être condition pour" et " imposer des conditions " – le processus de production de connaissances:

- En quoi le fait que les sciences de l'éducation soient étroitement articulées sur des champs professionnels a-t-il des incidences sur ce processus? Autrement dit, les ressorts de ce développement relèvent-ils avant tout d'enjeux sociaux, d'enjeux scientifiques, des deux à la fois, et, dans ce cas, comment ces enjeux s'interpénètrent-ils et se régulent-ils l'un l'autre?

- Peut-on esquisser des parallèles d'un pays à l'autre quant aux configurations institutionnelles prises par les sciences de l'éducation, aux forces et faiblesses décelées quant à la situation actuelle de la recherche en sciences de l'éducation ?

[1] Cette recherche a donné lieu à un article plus détaillé dont il reprend certaines parties : voir Hofstetter et Schneuwly, 2000.

Voilà quelques-unes des questions à l'origine de nos investigations. Pour y donner des éléments de réponse, nous aborderons trois points :

1. Nous présenterons dans un premier temps notre problématique de recherche, notre cadre théorique et nos hypothèses.

2. La deuxième partie rend compte des principales réflexions issues de l'analyse de plusieurs rapports commandités par des instances officielles sur la situation de la recherche en sciences de l'éducation dans différents pays européens.

3. La troisième et dernière partie s'attache à dégager quelques points forts et questions en suspens, en vue d'entamer la discussion et d'envisager des perspectives d'avenir.

**1. Problématique de recherche, cadre théorique et hypothèses**

Dès les années 1960, de nombreux pays européens – ailleurs on le sait également – ont multiplié les institutions de recherche, les filières universitaires, les postes académiques tant au niveau professoral que pour le corps intermédiaire. Cette transformation s'est accompagnée de la création d'associations de chercheurs et de la multiplication de congrès et séminaires, de revues et collections scientifiques dédiées à la recherche dans le domaine de l'éducation. A la faveur de ces nouvelles ressources humaines et financières, les sciences de l'éducation ont pu renouveler leurs domaines et méthodes de recherche et consolider leur assise scientifique. Alors que ceci n'était qu'exceptionnellement possible auparavant, un étudiant peut désormais accomplir l'ensemble de sa formation académique en sciences de l'éducation et ambitionner, moyennant une thèse ou habilitation et un dossier scientifique de qualité, une chaire professorale et une carrière scientifique dans ce domaine.

Les sciences de l'éducation réunissent ainsi progressivement les caractéristiques institutionnelles de toute discipline scientifique: chaires et cursus académiques, supports scientifiques, chercheurs spécialisés dans le renouvellement des connaissances scientifiques. Ce sont les *ressorts* de cette transformation qu'il nous intéressait d'étudier, une transformation que nous

dénommons, à la suite d'autres historiens et sociologues des sciences, le *processus de disciplinarisation*, autrement dit le processus qui débouche sur l'émergence et la constante transformation d'une discipline scientifique, aussi bien du point de vue institutionnel (chaires, cursus, réseaux) que cognitif (renouvellement de ses objets, méthodes, approches). Ce mouvement incessant – que traduit bien, selon nous, le concept de “disciplinarisation” – s’accomplit sous la forme d’une différenciation progressive d’avec les autres disciplines constituées, dans une logique tantôt de fission, tantôt de fusion (les deux pouvant se combiner) voire d’extension (espaces non encore abordés par la recherche scientifique) (Becher, 1989).

Notre questionnement s’inspire de travaux récents d’histoire et de sociologie des sciences (plus particulièrement Barnes et Shapin, 1979 ; Blankaert, C., Blondiaux, L., Loty, L., Renneville, M. & Richard, N., 1999 ; Gillispie, 1988 ; Le Dinh, 1997 ; Mucchielli, L., 1998 ; Pestre, 1995 ; Schriewer, Keiner et Charle, 1993 ; Shapin, 1998 ; *Usages sociaux…,* 1996 ; Wagner, Wittrock et Whiley, 1993) qui s’attachent à décrire et comprendre l’émergence et le développement des sciences à travers l’analyse minutieuse des pratiques effectives de production de connaissances scientifiques, de leur progressive professionnalisation et institutionnalisation académiques, des transformations et controverses cognitives mais aussi socio-professionnelles qui accompagnent leur déploiement. Ces travaux postulent la nécessité de relier une histoire interne des productions intellectuelles et du fonctionnement d’un champ disciplinaire à une histoire externe, attentive aux demandes, insertions et réceptions sociales qui interagissent avec ces productions. Une telle approche est particulièrement significative en sciences de l'éducation, puisque le développement de celles-ci est étroitement imbriqué à l'évolution des champs professionnels correspondants (voir entre autres Baumert et Roeder, 1994 ; Beillerot, 2000 ; Bourdoncle, 1993 ; Drewek et Lüth, 1998 ; Hofstetter et Schneuwly, 1998 ; Hofstetter, Schneuwly et Gretler, 2000 ; Keiner, 1999 ; Nisbet, 1995 ; Pérez et Dasen, 1999 ; Rauschenbach et Christ, 1994 ; Schriewer, 1998 ; Simon, 1994 ; Tenorth, 1994),.

Nombre de ces travaux reconnaissent que le concept de *discipline* est central pour comprendre l’organisation de la production systématique de connaissances dans notre société à travers l’entreprise “science”. (en particulier Becher, 1989, p. 20; Stichweh, 1993, p. 241; Bourdieu, 1984; Favre, 1985, p. 4). Partant de ces diverses propositions, nous retenons cinq points,

essentiels à nos yeux, pour définir ce qu'est une discipline, alliant aspects cognitifs et socio-institutionnels :

1. Désignée par une appellation reconnue socialement, une discipline suppose une assise institutionnelle, garantie par l'établissement de lieux, instances, réseaux, supports, corps de professionnels spécialisés dans la production systématique de nouvelles connaissances par la recherche scientifique.

2. Cette production de connaissances se fait sur une série d'objets reconnus par les chercheurs de la discipline comme étant de leur ressort, même s'ils peuvent être partagés avec d'autres.

3. La professionnalisation de la recherche permet l'élaboration et le renouvellement continuel de concepts et modèles théoriques constituant les objets de connaissance ainsi que de méthodes de recueil et d'analyse de données, participant ce faisant au déploiement et à la reconnaissance sociale et scientifique de la discipline.

4. Une discipline, dans l'acception première de ce nom, définit les règles à partir desquelles s'élaborent les conventions sociales, s'énoncent les conditions d'appartenance, se distribuent les rôles, se régulent les enjeux, se médiatisent les conflits.

5. Une discipline est l'institution qui transmet les connaissances élaborées, et forme, initie et socialise ainsi les professionnels 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.

Au vu de cette définition, les sciences de l'éducation constituent assurément une discipline[2]; elles en revêtent tout au moins les formes institutionnelles (chaires, cursus académiques, réseaux de chercheurs, supports scientifiques…), même si leur appellation, leurs objets d'études ainsi que leurs méthodes et approches suscitent de vives controverses, questionnant même, du point de

[2] Notons par ailleurs que la définition n'exclut nullement la possibilité pour une discipline d'être incluse dans une autre; autrement dit, tout en étant discipline, les sciences de l'éducation peuvent à leur tour

vue social, leur légitimité à construire leur objet en objet de connaissance et, du point de vue scientifique, à se proclamer discipline scientifique au même titre qu'une autre.[3]

Comment comprendre ces controverses qui agitent, de façon récurrente, les sciences de l'éducation et ne manquent pas d'interférer sur leurs possibles avancées scientifiques? Nous émettons l'hypothèse que ces controverses sont pour partie liées à la manière spécifique dont s'opère le processus de disciplinarisation des sciences de l'éducation. Ce processus est selon nous soumis à deux tensions, qui agissent à la fois comme ressorts dynamiques et mettent en question la reconnaissance des sciences de l'éducation comme discipline scientifique (au même titre qu'une autre). Ces deux tensions, étroitement imbriquées, résultent du rapport nécessairement contradictoire que les sciences de l'éducation entretiennent avec des disciplines déjà existantes ou en voie de constitution d'une part et avec les champs professionnels dont elles proviennent d'autre part.

*1. Tension entre le mouvement d'autonomisation des disciplines de référence et le déploiement pluridisciplinaire des sciences de l'éducation.*

Cette tension concerne le rapport que les sciences de l'éducation et chacun de leurs acteurs entretiennent avec les autres sciences sociales, renvoyant aux postures scientifiques et ancrages disciplinaires reconnus comme légitimes. Les sciences de l'éducation, depuis leurs premières inscriptions universitaires dans les dernières décennies du 19e siècle, ont progressivement conquis leur autonomie comme champ unifié académiquement en s'émancipant des disciplines dites "mères", notamment la philosophie, la psychologie, la sociologie, disciplines dont proviennent cependant nombre de ses représentants.[4] Le développement du champ disciplinaire est ainsi étroitement imbriqué à l'évolution des autres sciences sociales, dont les sciences de

---

être constituées de disciplines; ces disciplines peuvent également, dans une certaine mesure, être en rapport d'intersection partielle avec les sciences de l'éducation.

3 Relevons que nombre de chercheurs insérés en sciences de l'éducation – et qui, de ce fait même pourraient être considérés comme leurs représentants – ne leur reconnaissent pas nécessairement le statut de discipline, notamment au nom de leur pluriel référentiel et de leurs imbrications étroites avec une multiplicité de champs pratiques. Un accord plus large semble se dessiner sur le concept de champ disciplinaire.

4 Keiner (1999) met en évidence que cette " unification " de la discipline prend des formes diverses selon les contexte culturels, notamment allemand, français et anglo-saxon. Dans le contexte anglo-saxon, son étude montre que l'existence même d'une discipline n'est pas nécessairement attestable.

l'éducation intègrent, dans un mouvement dynamique, les apports, tout en les renouvelant dans un flux de savoirs en interactions réciproques, permettant ainsi l'émergence de nouveaux domaines et problématiques propres aux sciences de l'éducation.

*2. Tension entre ajustement sur les demandes sociales liées aux terrains éducatifs et aux enjeux socio-professionnels et quête d'une reconnaissance scientifique, impliquant une suspension momentanée de la dimension praxéologique.*

Cette tension concerne le rapport de proximité ou de distance entretenu par chaque chercheur et l'ensemble du champ disciplinaire avec les attentes socio-professionnelles et politico-administratives, autrement dit, avec les impératifs d'efficience liés aux terrains éducatifs. Soutenues par de puissantes demandes sociales et parallèlement conviées à s'instaurer en distance d'avec la pratique pour construire des connaissances sans objectifs praxéologiques préalablement définis, les sciences de l'éducation se situent ainsi d'emblée à l'interface d'impératifs d'ordre professionnel ou pragmatique et d'ordre scientifique. Cet interface va avoir une incidence dynamique sur le déploiement du champ, le choix des objets de recherche, la manière de les aborder, etc.

Tout en agissant comme force dynamique, chacune des deux tensions est, dans ses extrêmes, susceptible d'écueils, lesquels mettent en question la légitimité même des sciences de l'éducation de se profiler comme discipline scientifique au même titre qu'une autre. S'agissant de la première tension, les sciences de l'éducation sont dans la délicate position de revendiquer un pluriel disciplinaire, tout en tentant simultanément d'être reconnues comme discipline scientifique autonome ; s'agissant de la deuxième tension, elles se trouvent dans la difficile situation d'avoir à prendre en compte les demandes sociales de ces champs professionnels tout en s'en distanciant pour construire des savoirs scientifiques qui ne soient pas uniquement appréciés en fonction de leurs efficience praxéologique. Autrement dit, de ne pas réduire les sciences de l'éducation à la pédagogie.

Ces tensions ne nous semblent pas spécifiques aux sciences de l'éducation. Tous les champs disciplinaires, et plus encore ceux qui s'articulent étroitement à des champs professionnels de référence, sont en effet conviés à s'interroger sur leur rapport aux demandes sociales et aux

autres disciplines constituées. Mais ces tensions nous paraissent agir avec une force particulièrement vive en sciences de l'éducation, notamment pour les raisons suivantes:

- L'éducation, la formation, l'école, constituent des objets fortement investis et convoités, en ce qu'ils constituent des leviers d'action importants sur la société.

- Comme nulle autre peut-être, les sciences de l'éducation sont articulées à une multiplicité de champs professionnels de référence.

- Les sciences de l'éducation restent fortement dépendantes des configurations locales et/ou nationales des systèmes éducatifs.

Malgré les écueils qu'elles risquent d'engendrer, ces tensions ne fonctionnent-elles pas aussi comme force dynamique, offrant même la possibilité, potentielle tout au moins, d'un renouvellement du champ disciplinaire tant au niveau de ses objets que de ses ancrages institutionnels, socioprofessionnels, disciplinaires ?
C'est tout au moins l'une des conclusions que l'on peut tirer de l'analyse de l'évolution récente des sciences de l'éducation en Europe.

## 2. Forces et faiblesses du champ constatés dans des rapports nationaux sur les sciences de l'éducation

Six rapports nationaux commandités sur la recherche en sciences de l'éducation en Europe ont été analysés pour tenter de comprendre certains aspects de la dynamique du processus de disciplinarisation, à savoir :

Allemagne: Steinert, B. (1994). *Stand und Perspektiven der Bildungsforschung. Länderbericht für die Bundesrepublik Deutschland.* 3. Internationales OECD-Seminar zur Bildungsforschung und –entwicklung, 5.-7. Oktober 1994, Wien.

France: Charlot, B. (& commission de réflexion sur les sciences de l'éducation, Gautherin, J., Hédoux, J. & Tijnman, A.) (1995). *Les sciences de l'éducation. Un enjeu, un défi.* Paris: ESF éditeur.

Pays BAs: Kloprogge, J., van Oijen, P., Riemersma, F., van Tilborg, L., Walraven, G. & Wind D. (1995). *Educational research and development in the Netherlands. The state of the art from the perspective of the education support structure.* Den Haag: SVO.

Portugal: Campos, B.P. (Ed.). (1995). *A investigação educacional em Portugal.* Lisboa: Instituto de Inovação Educacional (IIE).

Suède*:* Rosengren, K. & Öhngren, B. (Ed.) (1997). *An evaluation of Swedish research in education*. Uppsala: HSFR.

Suisse: Gretler, A. (1994). *Internationales OECD-Seminar zur Bildungsforschung und -entwicklung: Länderbericht Schweiz.* Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.

Nous ne reprenons pas, dans le présent texte, les données ainsi réunies et discutées; les tableaux en annexe présentent les principales informations s'y rapportant (pour les analyses détaillées, voir Hofstetter et Schneuwly, 2000). Il nous intéresse plutôt ici de tenter une première interprétation concernant la manière dont la deuxième tension agit sur l'évolution du champ disciplinaire, autrement dit de comprendre comment les demandes sociales liés aux terrains socio-professionnels exercent une influence sur le développement de la discipline sciences de l'éducation.

Le tableau 1 nous semble particulièrement intéressant à ce propos. En effet, on y voit que c'est bien grâce à cette puissante demande sociale que les sciences de l'éducation connaissent un prodigieux essor dans les années 1960-1975, demande liée à l'essor des systèmes de formation, à la démocratisation des études, aux besoins d'une meilleure qualification des professionnels de l'éducation. Pour ne prendre que deux exemples : l'universitarisation de la formation, en

Allemagne, au Portugal, va multiplier par 10 les chaires universitaires en sciences de l'éducation ; le souci d'une meilleure efficacité des systèmes de formation va conduire parallèlement les pouvoirs publics à multiplier les services de recherche étatiques (Suisse, Pays Bas, Suède et Allemagne). Dans les deux cas, c'est bien parce qu'il existe une forte demande sociale que les sciences de l'éducation se développent. Cette demande est donc une condition de l'existence puis de l'essor même des sciences de l'éducation.

Mais cette situation a également des revers, mettant en question la possibilité même pour la recherche en sciences de l'éducation de se développer selon une logique scientifique, soit en fonction de critères d'abord d'ordre scientifique et non pas seulement ou principalement des critères de pertinence sociale. C'est tout au moins ce que laissent entendre les principales conclusions des rappports étudiés. La plupart relèvent en effet les faiblesses suivantes:

a. Partout on constate une grande fragmentation de la recherche qui se structure en une multiplicité de projets de faible envergure, notamment en terme de ressources humaines. Le champ n'est guère structuré en grandes questions traversantes.
b. La recherche relève peu d'une théorisation autonome et ne procède guère à une accumulation et synthétisation des connaissances produites.

c. La qualité de la recherche en éducation ne correspond pas aux standards habituels – qualitatifs ou quantitatifs – de la recherche en sciences sociales. Les interventions formatives et expertises priment sur le travail empirique.

d. Les ressources financières allouées à la recherche en éducation restent faibles.

e. La mise en réseau international est peu avancée ; plus que d'autres disciplines, les problématiques de recherche en sciences de l'éducation apparaissent comme fortement imbriquées aux contextes pratiques et théoriques nationaux, définis par l'histoire et les besoins des systèmes éducatifs respectifs

f. Le recrutement interne de la discipline reste limité, les disciplines-sœurs fournissant l'essentiel de la relève en sciences de l'éducation

g. S'agissant du rapport aux demandes sociales, deux positions contradictoires sont défendues:

- l'une définit la recherche en éducation d'abord par sa contribution à la résolution de problèmes pratiques d'éducation et voit dans la meilleure articulation entre recherche, pratique et politique de l'éducation la garantie pour un développement harmonieux de la discipline

- l'autre au contraire souligne le risque d'une "dérive épistémique", lié à la trop grande dépendance de la recherche aux impératifs sociaux, les problématiques n'étant pas suffisamment définies en fonction d'une logique de production de connaissances et de théorisation.

Aucune image unitaire ne se dégage de ces constats, bien au contraire. Ils sont l'expression directe des tendances contradictoires qui structurent et traversent le champ. Des options sont néanmoins défendues dans la plupart des rapports:

- définition de problématiques structurantes;
- nécessité de théorisations autonomes et recherches empiriques scientifiquement fondées;
- tendance vers l'harmonisation des critères d'appréciation de la recherche aux standards définis pour l'ensemble des sciences sociales ;
- davantage de ressources financières allouées à la recherche scientifique ;
- internationalisation des réseaux ;
- développement de cursus universitaires à même de contribuer à la formation d'une relève scientifique de qualité.

Relevons le fait que d'avancer ces options dessine en creux la difficulté de réalisation de ces exigences minimales d'une discipline structurée.

**3. Perspectives.**

Nous souscrivons pleinement aux options défendues par les rapports analysés. Si le développement des sciences de l'éducation dépend de leur capacité de s'ajuster sur les demandes sociales, politico-administratives, voire socio-économiques, leur capacité de répondre adéquatement à de telles demandes est néanmoins elle-même, selon nous, conditionnée par l'existence d'une recherche scientifique de qualité, qui ne soit pas uniquement subordonnée à des impératifs extérieurs d'efficience, articulés à des besoins locaux. Et cette recherche scientifique ne peut exister et se développer que si les sciences de l'éducation s'instituent comme champ disciplinaire scientifique à part entière au sein de l'ensemble des sciences humaines et qu'elles sont reconnues comme tel par leurs interlocuteurs privilégiés, aussi bien à l'intérieur qu'à l'extérieur de la sphère scientifique et académique. A moins d'abandonner l'exigence de scientificité contenue dans le nom même du champ disciplinaire, cette perspective nous semble être la voie à privilégier aujourd'hui.

L'analyse de la situation institutionnelle actuelle des sciences de l'éducation, en Europe, mais ailleurs également, nous y engage d'ailleurs. En effet, le mouvement d'institutionnalisation entamé voici une quarantaine d'années s'inscrit maintenant dans une nouvelle dynamique, permettant au champ disciplinaire de consolider son assise : de nouvelles institutions de recherche et de formation sont créées et d'autres transformées, de nouveaux cursus de formation sont proposés et leurs exigences scientifiques augmentées. La poussée qualificative favorisant les restructurations actuelles profondes de la formation des enseignants, par exemple, contribue à dynamiser le champ. De nouveaux objets, domaines et champs d'investigations se déploient, tandis que les méthodologies de recherche acquièrent une plus grande technicité et précision. On assiste aussi présentement à la densification des relations internationales, notamment grâce à l'extension des réseaux de chercheurs en sciences de l'éducation et à la multiplication des projets internationaux de recherche et des supports scientifiques. Ces évolutions offrent aujourd'hui aux sciences de l'éducation l'opportunité de former elles-mêmes une partie de leur relève, de se placer comme véritables interlocutrices scientifiques d'autres disciplines, ce d'autant que la nécessité de l'existence sociale et scientifique des sciences de l'éducation s'impose progressivement.

La question de la formation d'une relève hautement qualifiée, maintes fois mentionnée dans les rapports, soulève celle, plus générale, d'une véritable socialisation scientifique dans le domaine

de la recherche en (sciences de l') éducation, impliquant en même temps l'apprentissage explicite des règles et conventions sociales régissant l'univers scientifique: c'est un autre sens que peut prendre le mot de "disciplinarisation". Et elle amène également à s'interroger sur les conditions de possibilité d'une relève partiellement interne d'une discipline. Quelles sont les institutions qui de fait assument cette tâche de former cette relève? Quelle est la crédibilité d'une relève interne d'un champ de constitution pluridisciplinaire ? Quelles sont les conditions requises pour que ces institutions puissent contribuer à la formation d'une relève scientifique de qualité, qui soit à même de se profiler sur la scène internationale?

S'engager dans cette direction exige aussi de se donner les moyens méthodologiques pour mettre en perspective les configurations contrastées des différents pays concernés et les analyser en fonction de critères précis, harmonisés, comparables. L'une des difficultés principales des analyses comparées réside actuellement dans le caractère hétéroclite des rapports à disposition, tant au niveau de leur contenu, des points de vue adoptés que des critères d'appréciation des données analysées. Dès lors, les perspectives de recherche nous semblent pouvoir avantageusement s'orienter vers la définition de questions de recherche précises, concrètes, définies collectivement, et qui serviraient de grille de lecture pour analyser les structures de chaque pays.

**En guise de conclusion**

Evoquons pour terminer un paradoxe, à nos yeux des plus étonnants: la discipline *sciences de l'éducation* a pour objet privilégié l'école dont l'étymologie renvoie au terme grec *skholê* qui exprime l'idée d'une "activité intellectuelle se développant à loisir", autrement dit préservée momentanément des pesanteurs du social, garantissant ainsi les conditions minimales pour une universalisation de l'accès à la connaissance. Cette discipline semble pourtant se distinguer des autres par la difficulté d'instituer à son niveau même ce point de vue dit " scolastique ". Est-ce précisément dû au fait que son objet, l'éducation, est traversé d'enjeux très chargés socialement et que l'évolution de la recherche en (sciences de l') éducation reste pour l'essentiel définie par des enjeux externes à la discipline elle-même? Reconnaître aussi la légitimité du point de vue

scolastique, dans cette discipline à l'instar des autres, nous semble particulièrement prometteur pour allier tant les critères de pertinence scientifique que de pertinence sociale et ne pas confondre ou subordonner les uns aux autres.

**Références bibliographiques**


BARNES, B. & SHAPIN, S. (Ed.). (1979). *Natural order: Historical studies of scientific culture.* London: Sage.

BAUMERT, J. & ROEDER, P. M. (1994). "Stille Revolution": zur empirischen Lage der Erziehungswissenschaft. In H.-H. Krüger & T. Rauschenbach (Ed.), *Erziehungswissenschaft: die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche* (pp. 29-47). Weinheim: Juventa.

BECHER, T. (1989). *Academic tribes and territories. Intellectual enquiry and the cultures of disciplines.* Buckingsham: Open University Press.

BEILLEROT, J. (2000). La recherche en éducation en France. Résultats d'enquêtes sur les centres de recherches et les périodiques. *Revue suisse des sciences de l'éducation, 22,* 145-164.

BLANKAERT, C., BLONDIAUX, L., Loty, L., Renneville, M. & Richard, N. (Ed.) (1999). *L'histoire des sciences de l'homme. Trajectoire, enjeux et questions vives.* Paris: L'Harmattan.

BOURDIEU, P. (1984). *Homo academicus.* Paris: Editions de Minuit.

BOURDONCLE, R. (1993). L'évolution des sciences de l'éducation dans la formation initiale des enseignants en Angleterre. *Revue des sciences de l'éducation, XIX,* 133-151.

CAMPOS, B.P. (Ed.). (1995). *A investigação educacional em Portugal.* Lisboa: Instituto de Inovação Educacional (IIE).

CHARLOT, B. (& commission de réflexion sur les sciences de l'éducation, Gautherin, J., Hédoux, J. & Tijnman, A.) (1995). *Les sciences de l'éducation. Un enjeu, un défi.* Paris: ESF éditeur.

DREWEK, P. & LÜTH, C. (Ed.). (1998). *Histoire des sciences de l'éducation.* Gent: CSHP.

FAVRE, P. (1985). Histoire de la science politique. In M. Grawitz & J. Leca (Ed.), *Traité de science politique* (pp. 3-45). Paris: Presses universitaires de France.

GILLISPIE, C. G. (1988). History of social sciences. *Revue de Synthèse*, *3/4*, 379-386.

GRETLER, A. (1994). *Internationales OECD-Seminar zur Bildungsforschung und -entwicklung: Länderbericht Schweiz.* Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.

HOFSTETTER, R. & SCHNEUWLY, B. (Ed.). (1998). *Le pari des sciences de l'éducation* (Raisons éducatives, N° 1/2). Bruxelles: De Boeck.

HOFSTETTER, R. & SCHNEUWLY, B. (2000). 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 22,* 51-93.

HOFSTETTER, R., SCHNEUWLY, B. & GRETLER, A. (2000). Sciences de l'éducation, pratiques sociales d'une discipline. *Revue suisse des sciences de l'éducation (Thema), 22, 1.*

KEINER, E. (1999). *Erziehungswissenschaft 1947-1990. Eine empirische und vergleichende Untersuchung zur kommunkativen Praxis einer Disiziplin.* Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

KLOPROGGE, J., VAN OIJEN, P., RIEMERSMA, F., VAN TILBORG, L., WALRAVEN, G. & WIND D. (1995). *Educational research and development in the Netherlands. The state of the art from the perspective of the education support structure.* Den Haag: SVO.

LE DINH, D. (Ed.). (1997a). *L'avènement des sciences sociales comme disciplines académiques, XIXe-XXe siècles* (Les Annuelles N° 8). Lausanne: Antipodes.

MUCCHIELLI, L. (1998). *La découverte du social: naissance de la sociologie en France (1870-1914).* Paris: La Découverte.

NISBET, J. (1995). *Pipers and tunes. A decade of educational research in Scotland.* Edinbourgh: The Scottish Council for Research in Education.

PEREZ, S. & DASEN, P. (Ed.). (1999). La recherche en éducation. *Perspectives, XXIX, 3.*

PESTRE, D. (1995). Pour une histoire sociale et culturelle des sciences. Nouvelles définitions, nouveaux objets, nouvelles pratiques. *Annales. Histoire sciences sociales ,3,* 487-522.

RAUSCHENBACH, T. & CHRIST, B. (1994). Abbau, Wander oder Expansion? Zur disziplinären Entwicklung der Erziehungswissenschaft im Spiegel ihrer Stellenbesetzungen. In H.-H. Krüger & Th. Rauschenbach (Ed.), *Erziehungswissenschaft: die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche* (pp. 69-92). Weinheim: Juventa.

ROSENGREN, K. & ÖHNGREN, B. (Ed.) (1997). *An evaluation of Swedish research in education*. Uppsala: HSFR.

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. & CHARLE, C. (Ed.). (1993). *Sozialer Raum und akademische Kulturen*. Bern: Lang.

SHAPIN, S. (1998). *La révolution scientifique.* Paris: Flammarion.

SIMON, B. (1994). The study of education as a university subject in Britain. In *Essays in the history of education and pedagogy* (pp. 128-145). London: Lawrence and Wishart.

STEINERT, B. (1994). *Stand und Perspektiven der Bildungsforschung. Länderbericht für die Bundesrepublik Deutschland.* 3. Internationales OECD-Seminar zur Bildungsforschung und –entwicklung, 5.-7. Oktober 1994, Wien.

STICHWEH, R. (1993). Wissenschaftliche Disziplinen: Bedingungen ihrer Stabilität im 19. und 20. Jahrhundert. In: C. Charle, E. Kiener, & J. Schriewer (Ed.), *Sozialer Raum und akademische Kulturen* (pp. 235-250). Bern: Lang.

TENORTH, H.-E. (1994). Profession und Disziplin: zur Formierung der Erziehungswissenschaft. In H.-H. Krüger & T. Rauenschenbach (Ed.), *Erziehungswissenschaft: die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche* (pp. 17-28). Münschen: Juventa.

USAGES SOCIAUX DES SCIENCES SOCIALES. (1996). *Politix, 36.*

WAGNER, P., WITTROCK, B. & WHITLEY, R. (Ed.). (1991). *Discourses on society: The shaping of the social science disciplines.* Dordrecht: Reidel.

## 1. Historical evolution of educational research institutions in 6 European countries

| | First period : 1960 – 1975 |
|---|---|
| Germany | - integration of teacher education into university (196 to 1100 professors)<br>- in the context of school reform, important growth of institutions of educational research outside university (from 9 to 35 institutions; mean of 35 persons per institution) |
| France | - creation of departments of sciences of education in 8 universities<br>- important growth of the number of students studying sciences of education as a form of continuing education |
| Netherlands | - institutionalisation of educational research in articulation with educational reform<br>- creation of a certain number of institutes in a limited market<br>- creation of an institution regulating research through financing<br>- creation of departments of education at university |
| Portugal | - poor development of educational science in the context of educational reforms |
| Sweden | - important financing of educational research through State agencies by research contracts (up to 0,36% of the total amount spent for education)<br>- a certain modest growth of the number of professoral chairs in universities (from 10 to 20 from 1967 to 1977) |
| Switzerland | - important growth of the number of institutes for educational research (+ 50% ; 38 new institutions)<br>- these institutions are often not integrated into university |

| | Second period: 1975 – 1990 |
|---|---|
| Germany | - stagnation of financial resources<br>- personal resources in university in regression<br>- less co-ordination of research<br>- less empirical research |
| France | - creation of 20 new departments of sciences of education (15 in the eighties, 5 in the nineties) |
| Netherlands | - limitation of State funding in the eighties<br>- funds are strictly divided: 40% for governmental demands, 40% for demands from the world of education, 20% for the academic community |
| Portugal | - strong development of educational research in favour of the integration of teacher education into the system of higher education |
| Sweden | - stagnation, and even regression of State financing<br>- weak development of educational research in University<br>- jobs in educational research less secure |
| Switzerland | - weak development of educational research<br>- consolidation of research |

**Main conclusions:**

1. Strong development of educational research in a first period; weak development, stagnation and even regression in a second one (exception: France and Portugal).
2. Two main forms of development:

- *integration of teacher education (Germany, Portugal) or continuing education (France) resulting in a strong development of educational research in university;*
- development of educational research mainly through financing by State agencies (Netherlands, Sweden) or creation of research institutes (Switzerland) and weaker development of university departments of educational research.

**2. Human resources for educational research**

| | University | (among them : professors) | Institutions outside university | Total |
|---|---|---|---|---|
| Germany | 2120 | (1012) | 936 | 3036 |
| France | 335 | (96) | ~100 | 435 |
| Netherlands | ~130 | (16,3) | 250 | 380 |
| Portugal | 268 | (no indication) | 11 | 279 |
| Sweden | 230 | (31) | (no indication) | 230 |
| Switzerland | (no indication) | (no indication) | (no indication) | 117,7 |

*(Population (in millions) : Germany 80 million ; France 55; Netherlands 14; Portugal: 10; Sweden: 8; Switzerland 7)*

**Main conclusions:**

- important differences of personal resources in function of population, independent of the form of development of educational research;
- important differences of number of professorial chairs compared to the total number of persons involved in educational research (Germany, France vs. Sweden, Netherlands), dependant on the form of development of educational research.

**3. Main types of research**

| | *Distinctions made by the reports between types of research* | *Trends observed in the different countries in function of these types* |
|---|---|---|
| Germany | - theoretical-historical<br>- political-institutional<br>- practical<br>- empirical | - 50% practical<br>- 20-30% theoretical-historical and political-institutional<br>- less than 20% empirical |
| France | – | – |
| Netherlands | - applied vs. fundamental<br>- empirical-analytical vs. action research and theoretical research | - strong orientation towards policy making<br>- strong orientation versus empirical-analytical research, without action research<br>- few theoretical research |
| Portugal | - positivist research<br>- critical research | - positivist paradigm dominant for economical and educational planning<br>- absence of critical research implied in educational reform |
| Sweden | - sectorial research<br>- fundamental research | - sectorial, empirical research linked to management of the system and educational policy<br>- existence of a conceptual, fundamental research<br>- epistemic drift due to State demands and integration of teacher education into university |
| Switzerland | - fundamental research induced by science<br>- applied research, induced by practice and policy | - part of fundamental research very limited<br>- research induced by policy and practice strongly decentralised and poorly co-ordinated |

**Main conclusions:**

- where research is strongly dependant on State financing, empirical research is privileged, with a strong orientation towards policy (Netherlands, Sweden, Switzerland);
- proximity to teacher education (mainly Germany) seems to induce more practical research and research oriented towards principles (historico-theoretical).

**4. Two prototypical configurations of educational research**

| *Configuration 1* | *Configuration 2* |
|---|---|
| Demands for higher qualification in teacher education or continuing education | Demands for a stock of knowledge for managing the school system |
| Important development of the discipline in university (many new professoral chairs); internal differenciation of the discipline | Important growth of the number of pure researchers working in specialised research institutions outside and inside university |
| Research mainly oriented towards practice; action research and theoretical research on educational principles are privileged | Research is strongly empirically oriented and treats problems of the system, programmes, human resources, performances indicators |
| Main mechanism of regulation: proximity of researcher to practice via (future) | Main mechanism of regulation: contracts and financial support; quasi-market |

| | |
|---|---|
| teachers | regulation |

**Summary**

**Knowledge production in a disciplinary field: the example of educational research in Europe**

Knowledge production in modern societies occurs to a great deal as science and more specifically takes the form of disciplines. In human sciences, the evolution of disciplines become more and more a matter of research. In this general context, the paper focus on one discipline, or more precisely one field of disciplines call “educational research” in English, “sciences de l’éducation” in French and “Erziehungswissenschaft” in German. In the first part, a general theoretical background is presented, based on pre-existing analyses in the history and sociology of social sciences, to understand the specific kind of evolution of disciplines like educational research, i.e. its process of “disciplinarisation”. In a first step, the concept of “discipline” is defined. In a second step the question is asked what informs and directs the development of educational research. A framework is proposed which shows that the disciplinary field is submitted to two tensions giving it its special form: - tension between the necessity to respond immediately to social demands and to build itself as a scientific discipline with its own concepts, knowledge and methods; - tension between different disciplines outside and inside the disciplinary field resulting from its multidisciplinary nature. These tensions are as much a risk than a chance. In a second part, this general framework is illustrated by a general overview on the tendencies of European educational research, based on 6 national reports (Germany, France, Netherlands, Portugal, Sweden, Switzerland), which are authorized by official agencies. The analysis, summed up in 4 tables, shows how social requirements function as regulatory mechanisms and that one can distinguish two prototypical configurations of these mechanisms, predominant in one or the other of the countries analyzed. It shows also the effects of the tensions in the disciplinary field: heterogeneity, existence of many little scale projects, little internationally linked work, an important national biases, poor internal recruitment. On the basis of these analyses, the third part proposes some perspectives for educational research in Europe where important changes are going on in the sense of a heavier load given to the discipline. This means that researchers have an important responsibility in participating in the process of “disciplinarisation”, not at least in analyzing very precisely this process itself.