



Les Sciences de l'éducation en Suisse
Evolution et perspectives

Rita Hofstetter et Bernard Schneuwly

Center for Science and Technology Studies

The Center for Science & Technology Studies (CEST) compiles and assesses the foundations for political decision-making in the areas of research, higher education, and innovation policy in Switzerland. In this way, it makes its contribution to the development of the Country's scientific, economic, and cultural potential. With this objective in mind, it conducts activities comprising analysis, evaluation, and prospective studies.

Zentrum für Wissenschafts- und Technologiestudien

Das CEST beschafft und überprüft die Grundlagen zur politischen Entscheidungsfindung im Bereich der Forschung, Hochschulbildung und Innovation in der Schweiz. Es leistet damit seinen Beitrag zur Entfaltung ihres wissenschaftlichen, wirtschaftlichen und kulturellen Potentials. Zu diesem Zweck führt es Analyse-, Evaluations- und prospektive Tätigkeiten durch.

Centre d'études de la science et de la technologie

Le CEST rassemble et examine les éléments de base nécessaires à la réflexion et à la décision politique en matière de recherche, d'enseignement supérieur et d'innovation en Suisse. Il contribue ainsi au développement des potentialités scientifiques, économiques et culturelles du pays. C'est dans ce but qu'il procède à des analyses, des évaluations et des études prospectives.

Centro di studi sulla scienza e la tecnologia

Il CEST raccoglie ed esamina gli elementi necessari alla riflessione e alla decisione politica in materia di ricerca, d'insegnamento superiore e d'innovazione in Svizzera. Esso contribuisce così allo sviluppo delle potenzialità scientifiche, economiche e culturali del paese. È a questo scopo che il centro produce delle analisi, delle valutazioni e degli studi prospettivi.

Les Sciences de l'éducation en Suisse

Evolution et perspectives

Rita Hofstetter et Bernard Schneuwly

Août 2001

CEST 2001/6

Impressum

Edition	CEST Inselgasse 1; 3003 Bern, Suisse Tél +41-31-324 33 44 Fax +41-31-322 80 70 www.cest.ch
Information	Edo Poglià Tel +41-31 322 96 81 edo.poglia@cest.admin.ch
Mise en page	Michael Kurmann et John Wäfler
ISBN	3-908194-01-6

The conclusions made in this report engage the author alone.
Die inhaltliche Verantwortung für den Bericht liegt beim Autor.
Le rapport n'engage que son auteur.
L'autore è il solo responsabile del rapporto.

Table des matières

Synthèse	7
Introduction	15
Partie I: Cadrage théorique et contextualisation	21
1. Points de vue privilégiés: analyse du processus de disciplinarisation des sciences de l'éducation	23
1.1 Une approche sociale de l'évolution des sciences sociales	23
1.2 Les sciences de l'éducation. Un processus de disciplinarisation en question	26
1.3. Entre champs professionnels et champs disciplinaires: des tensions qui fonctionnent comme ressorts dynamiques	28
1.4 Demandes sociales et pluridisciplinarité	29
2. Contexte européen (et international)	33
2.1 Première vague: fondements et premiers développements du champ disciplinaire. Approche historique	33
2.2 Deuxième vague: institutionnalisation progressive et configurations contrastées des sciences de l'éducation. Perspectives comparatives	34
2.3 Nouvelles formes d'internationalisation des sciences de l'éducation	37
Partie II: Les sciences de l'éducation en Suisse	41
3. Présentation des travaux existants sur les sciences de l'éducation en Suisse: possibilités et limites	43
3.1 Rapports sur les sciences de l'éducation comme entité	44
3.2 Travaux analysant des aspects particuliers de la discipline	45
3.3 Discussion méthodologique	46
4. Institutions: genre, fonction, personnel	48
4.1 Universités	49
4.2 Services de recherche liés aux administrations	65
4.3 Institutions de formation des enseignants hors universités	69
4.4 Instituts privés	74
5. Projets de recherche	75
5.1 Secteurs analysés	76
5.2 Contenus traités	77
5.3 Caractéristiques des projets de recherche	78

6.	Réseaux de communication	80
6.1	Publications	80
6.2	Réseaux de collaboration	82
6.3	Associations scientifiques	83
7.	Socialisation à la recherche et perspectives professionnelles	85
7.1	Formation à la recherche	86
7.2	Perspectives professionnelles	89
8.	Mécanismes de régulation: financement et coordination	94
8.1	Financement de projets de recherche	95
8.2	Coordination et définition de lignes de forces par des instances mandatées	97
Partie III: Eléments de prospective		101
1.	Développement et coordination des institutions universitaires	104
2.	Renforcement des autres institutions de recherche	106
3.	Définition de priorités de recherche	109
4.	Meilleure formation de la relève scientifique et carrières professionnelles	110
5.	Différenciation des réseaux de communication	113
6.	Coordination de la politique de la recherche	115
7.	Valorisation internationale de la recherche éducationnelle	116
8.	Développement de moyens pour connaître et observer l'évolution de la discipline	117
Références bibliographiques		121
Liste des abréviations		130

Synthèse

Ce texte synthétise un rapport, mandaté par le Conseil suisse de la science¹ et soutenu par la Conférence suisse de coordination pour la recherche en éducation, qui a pour but de procéder à une *analyse de l'évolution récente et de l'état actuel des sciences de l'éducation en Suisse* et de fournir, sur cette base, des *éléments de prospectives* susceptibles de dynamiser le champ disciplinaire.

Proposé dans le cadre du Congrès 2000 de la Société suisse pour la recherche en éducation, ce projet a été confié à Rita Hofstetter et Bernard Schneuwly, épaulés d'un groupe d'experts suisses et internationaux. Le rapport a été rédigé sur la base des travaux déjà existants, complétés de nouvelles investigations, en particulier celles réalisées par Catherine Cusin, Silvia Grossenbacher et Urs Vögeli-Mantovani du Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation portant sur les quatre principaux sites universitaires de sciences de l'éducation.

Une version provisoire du rapport a fait l'objet d'une large consultation auprès des principaux chercheurs, instances et institutions suisses relevant de la discipline, dont les commentaires et suggestions ont largement été intégrés dans le présent rapport.

Partie I : Cadrage théorique et contextualisation

Points de vue privilégiés: analyse du processus de disciplinarisation des sciences de l'éducation (I.1)

Se basant sur des travaux promouvant une approche sociale des sciences, le rapport analyse le processus de disciplinarisation des sciences de l'éducation en fonction des cinq dimensions constitutives d'un champ disciplinaire: principales institutions de référence, objets de recherche, réseaux de communication, socialisation des chercheurs, mécanismes de régulation. L'évolution est analysée comme le résultat de deux tensions dynamiques: tensions entre les exigences de "pertinence sociale" et celles de "pertinence scientifique"; tension entre le mouvement d'autonomisation des disciplines de référence et le déploiement pluridisciplinaire des sciences de l'éducation. Une attention particulière est accordée à la façon dont la discipline interagit avec les champs professionnels de référence et les autres sciences sociales.

Contexte européen (et international) (I.2)

Tout en se développant selon des caractéristiques qui lui sont propres, le paysage de la recherche éducationnelle suisse s'inscrit de longue date dans une dynamique internationale par le fait même de se situer à la confluence de plusieurs aires culturelles. L'internationalisation croissante de toutes les institutions culturelles transforme fondamentalement les sciences de l'éducation, conviées à dépasser leurs traditions nationales, tout en continuant à assumer leurs fonctions et influences sur les réalités régionales et locales. En s'organisant au niveau européen, les chercheurs, et parmi eux les associations suisses, commencent à se doter d'instruments organisationnels pour oeuvrer à ce niveau.

¹ Avant sa réorganisation et son changement de nom (actuellement "Conseil suisse de la science et de la technologie").

Partie II : Les sciences de l'éducation en Suisse

Présentation des travaux existants sur les sciences de l'éducation en Suisse: possibilités et limites (chapitre II.3)

Le rapport se base sur de nombreuses données déjà disponibles qu'il synthétise et met en perspective à partir du point de vue du processus de disciplinarisation des sciences de l'éducation. Un nombre appréciable de travaux permet une évaluation assez précise de l'état de la discipline (projets de recherche; institutions de recherche), mais une réflexion approfondie sur ces données fait néanmoins apparaître quelques limites: bases de données partiellement lacunaires; unités d'analyse difficiles à établir; catégories d'analyse des contenus des recherches non homogénéisées et peu théorisées; comparaison des données fournies par les institutions problématiques en raison des logiques institutionnelles très divergentes.²

Institutions: genre, fonction, personnel (II.4)

Vue générale

Evolution: La poussée des années 70 s'est concrétisée par la croissance du nombre et de la taille des services de recherche liés aux administrations de l'éducation, alors que, sauf à Genève, le développement universitaire de la discipline a été restreint. Une deuxième poussée institutionnelle plus faible, durant les années 90, a parachevé l'institutionnalisation de services de recherche au niveau des cantons, sans nouveau répondant au niveau régional et fédéral; elle a abouti à un certain renforcement des institutions universitaires (notamment dans le cadre de la formation des enseignants) et à l'apparition, en Suisse alémanique, de nouvelles institutions, soit universitaires, soit privées.

Potentiel: Les sciences de l'éducation reposent aujourd'hui sur un tissu d'institutions diversifiées (services proches de l'administration, HEP universités, institutions privées), disposant d'un personnel hautement qualifié. Ceci permet de répondre à une variété de fonctions découlant de demandes sociales (qualification des praticiens (enseignants) à un niveau plus élevé; conception et accompagnement de réformes éducatives; constitution d'un corps de connaissances sur les systèmes permettant une meilleure gestion).

Limites: La disparité des institutions, le manque de coordination entre elles et la faiblesse relative de la composante universitaire perpétuent quelques limites majeures de la recherche éducationnelle: fragmentation, caractère éphémère des réseaux, déséquilibre entre ce que l'on dénomme recherche fondamentale (pensée en fonction des critères de pertinence scientifique) et recherche orientée vers les terrains, faible capitalisation des connaissances.

Universités

Evolution: Dans les universités suisses alémaniques, des institutions spécialisées ont été créées, correspondant à différentes fonctions: formation des professionnels de l'enseignement, de

² Le présent rapport n'a pas encore pu intégrer les données sur le financement de la recherche en éducation qui fera l'objet d'un rapport parallèle mandaté par la CORECHED. (Siegfried, 2001)

l'éducation spéciale et du travail social, recherche en éducation mandatées par des organismes extérieurs; ces institutions ne sont pas regroupées. A Genève, la Section des sciences de l'éducation s'est différenciée et inclut actuellement diverses disciplines constitutives ou contributives des sciences de l'éducation et de nombreuses spécialisations articulées à des formations professionnelles (ou quasi-professionnelles).

Potentiel: Les institutions existantes ont un niveau internationalement reconnu. Les nouvelles formes de développement de la discipline (création d'institutions spécialisées pour répondre à des demandes de recherche émanant des sphères administrativo-politiques; développement de nouvelles institutions de formation des enseignants et d'autres formations professionnelles), surtout dans les universités suisses alémaniques, annoncent un nouveau développement.

Limites: Dans les universités suisses (sauf à Genève), la champ disciplinaire a une assise institutionnelle faible n'atteignant pas une masse critique suffisante (peu de ressources humaines; beaucoup de postes précaires; cursus de formation limités, notamment au niveau post-licence; différenciation interne restreinte du champ disciplinaire) et souffre d'une grande dispersion réduisant les possibilités de synergies. Cette synergie manque également au niveau fédéral.

Services de recherche liés aux administrations

Evolution: La plupart des services, petits et nombreux, sont rattachés directement aux administrations cantonales. En Suisse romande, on observe une concentration de services et la stabilisation de collaborations entre services, outre l'existence d'un service lié à la coordination scolaire romande (IRDP). Plus particulièrement en Suisse alémanique, le nombre de démarches d'"outsourcing" augmente et les services ont plus souvent à assumer une fonction de relais – traduisant les demandes en projets de recherche –, la recherche elle-même étant conduite sur mandat par des organismes privés ou semi-privés.

Potentiel: Le réseau de services relativement dense liés aux administrations permet une traduction des données scientifiques pour répondre, par une démarche de proximité, à des problèmes locaux. La multiplication des projets d'envergure nationale et internationale et les procédures d'"outsourcing" contribuent à favoriser la création de nouvelles synergies et à dynamiser la recherche, tout en l'articulant étroitement aux terrains.

Limites: La dispersion, la petitesse des services, la tendance à l'outsourcing contiennent le risque d'amplifier les problèmes existants: dispersion, fragmentation, peu de capitalisation des connaissances, peu d'intégration dans la communauté scientifique.

Institutions de formation des enseignants hors université

Evolution: L'articulation institutionnelle entre sciences de l'éducation et formation des enseignants, jusqu'à présent très tenue, se renforce depuis peu. Des recherches émanant d'institutions de formation des enseignants (y compris celles formant les enseignants pour la formation professionnelle) sont plus nombreuses et l'on peut observer, dans certaines institutions, des embryons d'équipes de recherche.

Potentiel: La tertiarisation (création de HEP, y compris IFP) renforce le statut de la recherche éducationnelle, privilégiant les dimensions praxéologiques de la recherche, conçue avant tout comme recherche-action ou recherche-développement.

Limites: Dans les plans de HEP actuellement élaborés, les bases infrastructurelles ne semblent souvent pas suffisantes pour garantir des activités de recherche indépendantes et intégrées dans des réseaux au niveau régional, national ou international.

Institutions privées

Evolution: Dans le contexte d'une augmentation de fonds disponibles pour la recherche en éducation et d'une tendance à l'outsourcing, de nombreuses petites institutions privées de recherche se créent, surtout en Suisse alémanique.

Potentiel: La recherche éducationnelle dispose ainsi d'un potentiel hautement flexible et adaptable pour répondre à des demandes pointues et variées émanant notamment des instances administratives et politiques.

Limites: Il n'est pas assuré que les travaux ainsi produits contribuent à la capitalisation sur la longue durée des connaissances et aux débats plus larges à travers les réseaux de communication de la discipline et d'autres sciences sociales.

Projets de recherche (II.5)

Evolution: La recherche en sciences de l'éducation en Suisse s'est développée en continuité avec les thèmes qui depuis le début du siècle lui sont propres, à savoir ceux liés à l'école obligatoire et aux processus d'enseignement/apprentissage. D'autres domaines, approches et méthodologies sont restés plus marginales: formation professionnelle au sens large (post-obligatoire, HES, formation continue et des adultes) et petite enfance; approches méso- et macro-analytiques; méthodologies plus lourdes (quantitatives et qualitatives) impliquant des équipes plus grandes et plus de temps; recherche fondamentale.

Potentiel: Dans les domaines déjà développés la Suisse bénéficie d'une réputation internationale; celle-ci peut encore augmenter étant donné que la recherche éducationnelle participe maintenant davantage à des projets d'envergure, en particulier dans le contexte de projets internationaux qui apportent d'autres qualifications de chercheurs et un autre *know how*.

Limites: Le remodelage actuel des institutions de recherche risque de renforcer les faiblesses: concentration sur les secteurs et contenus déjà privilégiés (école obligatoire; aspects micro-analytiques et recherches orientées vers l'application) et projets de faible envergure recourant à une instrumentation méthodologique relativement simple. La recherche fondamentale risque particulièrement d'en faire les frais.

Réseaux de communication (II.6)

Evolution: Depuis une vingtaine d'années, des réseaux de communication (publications, congrès) se sont créés qui garantissent les échanges et la valorisation des résultats de la recherche éducationnelle. Ces réseaux sont entourés d'autres, très denses et nombreux, articulés sur les différents terrains de la pratique éducative qui exercent une forte attraction sur les

chercheurs. Le résultat est une structure atypique de la communication: la moitié au moins des publications ont pour public cible les praticiens et l'administration; celles orientées vers la communauté scientifique et soumises à des procédures d'évaluation par des pairs sont plus rares. Notons que ce sont les réseaux associatifs qui garantissent pour une large part les réseaux de communication.

Potentiel: Le niveau d'exigences s'élevant (qualification plus poussée des chercheurs; internationalisation), les réseaux de communication peuvent évoluer en s'approchant des standards de la communication scientifique et en s'intégrant plus fortement dans les réseaux internationaux.

Limites: Les réseaux associatifs souffrent d'un manque d'infrastructures et d'un certain éparpillement des forces. Les supports scientifiques existants demeurent fragiles, manquent de ressources humaines et financières, et doivent mieux s'intégrer et être reconnus de la communauté scientifique, nationale et internationale. La différenciation interne peu avancée de la discipline ne permet qu'insuffisamment la construction d'un réseau de communication différenciée, même au niveau international.

Socialisation à la recherche et perspectives professionnelles (II.7)

Evolution: Le nombre de doctorats est assez stable et appréciable, mais un peu faible relativement à d'autres disciplines; on constate par ailleurs de très grandes différences de standards en fonction des régions et universités. De premières formes de formation post-doctorales apparaissent. De nombreux postes de chercheurs ont été créés; le nombre de postes précaires est cependant très élevé par rapport aux postes stables.

Potentiel: L'évolution du champ (changement générationnel dans les institutions; augmentation du potentiel de recherche grâce aux HEP; nouvelles sources de financement) crée des appels d'offres auxquels la discipline peut répondre et permet la création des structures plus stables dédiées à la formation de jeunes chercheurs. Une professionnalisation accrue de la recherche en éducation est possible, grâce également à un modeste développement de postes de chercheurs stabilisés.

Limites: La grande précarité des postes de chercheurs rend difficile d'envisager une véritable carrière scientifique. Les cahiers des charges du corps intermédiaire ainsi que le manque d'équipes de recherche stabilisées ne permettent pas de garantir une véritable formation et la constitution de dossiers scientifiques de qualité. Ceci est aussi dû à l'alourdissement des tâches administratives et d'enseignements, lié au taux d'encadrement élevé dans la discipline.

Mécanismes de régulation: financement et coordination (II.8)

Evolution: Le financement de la discipline et sa régulation a récemment subi une transformation profonde: on note un indéniable accroissement des fonds disponibles et un affermissement des mécanismes de coordination et de régulation. Les sciences de l'éducation bénéficient depuis bientôt dix ans de PNR orientés vers des problématiques éducatives.

Potentiel: La disponibilité de fonds importants et l'existence d'organes de coordination constituent des conditions pour un développement plus soutenu de la recherche.

Limites: L'attribution de fonds se fait souvent selon des critères peu explicites, manquant de transparence et sans contrôle systématique par des pairs ce qui nuit à l'utilisation optimale des fonds; de surcroît, les tendances actuelles favorisent des projets ponctuels, articulés sur des besoins spécifiques, au détriment de la recherche fondamentale.

Partie III: Eléments de prospective

Principes

- Renforcement de l'assise institutionnelle et équilibrage des institutions, notamment universitaires (dont maintien et développement de lieux garantissant la recherche fondamentale)
- Valorisation des résultats de la recherche éducationnelle (capitalisation et synthèse des connaissances)
- Meilleure structuration de la discipline dans le but d'intensifier les échanges entre chercheurs suisses et internationaux, de rendre possibles des projets de recherche de plus grande envergure, de permettre une meilleure connaissance de certains secteurs de l'éducation peu explorés jusqu'à présent
- Garantie d'une relève de haute qualité à travers des dispositifs efficaces à tous les niveaux, offrant également des perspectives professionnelles

Développement et coordination des institutions universitaires (III.1)

- Renforcement des institutions universitaires par la création de chaires assorties d'équipes stabilisées; par le développement du réseau universitaire en interaction avec les HEP; par la création d'instituts de recherche à financement mixte
- Création de pôles de spécialisation en sciences de l'éducation, notamment dans les universités de Genève, BENEFRRI et Zurich, par exemple en créant des synergies intra-universitaires
- Coordination entre les institutions universitaires de sciences de l'éducation

Renforcement des institutions de recherche extra-universitaires (III.2)

Services de recherche liés à l'administration:

- Création (là où cela n'existe pas) d'institutions régionales et fédérales de recherche, notamment en éducation
- Clarification et développement des fonctions des services de recherche par la participation à des projets de recherche nationaux et internationaux

Hautes écoles pédagogiques:

- Création, dans les HEP, de structures institutionnelles spécifiquement dédiées à la recherche avec une infrastructure suffisante et des équipes de chercheurs qualifiés
- Développement de la recherche dans tous les lieux de formation des enseignants en formation professionnelle, conjointement avec une augmentation de l'engagement universitaire dans le domaine

Définitions de priorités de recherche (III.3)

A définir à partir d'une analyse approfondie de l'évolution de la recherche éducationnelle et des résultats de la production scientifique en vue de déterminer légitimement, de manière éclairée et concertée, les priorités de la recherche. Celles-ci sont à articuler avec la réflexion autour des mises en synergies institutionnelles et la définition des pôles de spécialisation.

Pistes actuellement esquissées:

- Renforcement des domaines actuellement peu développés, notamment: formation en dehors de l'école obligatoire (formation professionnelle, formation continue, formation au niveau tertiaire, éducation des adultes); politique, économie et gestion des systèmes de formation
- Développement de centres de recherche mieux à même de faire de la recherche fondamentale (qui ne soit pas d'abord ou uniquement (pré)définie en fonction d'objectifs pratiques)
- Stabilisation des investissements de recherche déjà consentis

Meilleure formation de la relève scientifique et carrières professionnelles (III.4)

- Renforcement des cursus universitaires de formation à la recherche (sensibilisation à la recherche dans les premiers et deuxièmes cycles; établissement de troisièmes cycles; harmonisation des doctorats et aménagement des conditions de leur réalisation)
- Amélioration des conditions de travail et de production scientifique du corps intermédiaire (garantie de temps suffisant pour le travail scientifique; développement d'équipes de recherche intégrant de jeunes chercheurs; insertion dans les réseaux scientifiques existants)
- Amélioration des possibilités pour réaliser une carrière scientifique: encouragement à utiliser les bourses pour jeunes chercheurs; augmentation du nombre de postes stables au niveau du corps intermédiaire; maintien de postes de chercheurs dans les institutions extra-universitaires; transparence dans la définition et le recrutement des postes de chercheurs, ceux-ci devant être pensés également en fonction d'une politique de développement sur le long terme de la discipline; mesures en faveur d'un meilleur équilibre entre genres

Différenciation des réseaux de communication (III.5)

- Développement des supports éditoriaux en sciences de l'éducation: élargissement du soutien aux supports suisses et création, au niveau international, de revues européennes spécialisées en recherche en éducation
- Investissement plus soutenu de la communauté scientifique dans les réseaux de communication scientifique existants et promotion des pratiques d'expertises, de recensions et de notes et synthèses critiques
- Activation et développement de réseaux de chercheurs sur des problématiques spécialisées en sciences de l'éducation
- Coordination accrue des infrastructures associatives des chercheurs en sciences de l'éducation

Coordination de la politique de la recherche en éducation (III.6)

- Meilleure transparence dans la distribution des fonds de recherche; critères scientifiques plus clairement établis et contrôlés par des chercheurs; rôle clé de la CORECHED à cet égard
- Meilleure exploitation par les chercheurs en sciences de l'éducation des fonds de recherche FNRS
- Prise en compte des particularités des sciences de l'éducation dans l'attribution de fonds pour le développement structurel prévu par le FNRS

Valorisation internationale de la recherche éducationnelle (III.7)

- Différenciation de la discipline en articulation avec l'évolution de la discipline au niveau international
- Adaptation de la certification aux normes européennes
- Soutien aux infrastructures helvétiques (institutions, revues, associations) fonctionnant comme relais auprès de la communauté internationale
- Participation accrue des chercheurs et des institutions aux réseaux et projets de recherche internationaux

Développement de moyens pour connaître et observer l'évolution de la discipline (III.8)

- Promotion de recherches sur l'évolution des sciences de l'éducation et d'analyses systématiques pour apprécier les productions/résultats de la recherche éducationnelle
- Consolidation des bases de données avec une visée de recueil exhaustif des projets de recherche en sciences de l'éducation; développement d'outils plus performants pour la définition des projets de recherche et pour l'analyse de contenu des projets, en concertation avec les critères définis par la communauté scientifique internationale
- Evaluation externe de la discipline et de sa production scientifique, avec la participation d'experts internationaux

Introduction

Origine

Les sciences de l'éducation sont aujourd'hui confrontées à de nouvelles exigences scientifiques, tandis que les pressions sociales s'exercent sur elles avec une puissance renouvelée. Les restructurations de la plupart des institutions de recherche en témoignent. Des mots clés ponctuent ces restructurations bien au-delà de l'Helvétie: réformes scolaires mises en œuvre à tous les niveaux du système de formation; reconfiguration des formations professionnelles; impératifs d'efficience, d'égalité des chances et de qualité des systèmes de formation; changement générationnel dans le personnel de la recherche en éducation; internationalisation des réseaux et renforcement des exigences scientifiques.

Dans ce contexte, il semble bienvenu que les acteurs et décideurs concernés par la recherche éducationnelle se donnent les moyens pour mieux connaître l'évolution et les potentialités de leur discipline pour être en mesure de relever au mieux ces nouveaux défis. C'est précisément dans ce but que la Société suisse pour la recherche en éducation (SSRE) a décidé d'organiser son Congrès 2000 sur les sciences de l'éducation – ce dernier a eu lieu à Genève, en septembre 2000, sous l'intitulé *Les sciences de l'éducation. Histoire, état des lieux, perspectives*; il a fourni l'occasion de rassembler des données et matériaux favorisant cette connaissance et de débattre de ces enjeux pour définir communément des lignes stratégiques d'action.

Dans le cadre de la préparation de ce Congrès, le Comité d'organisation³ a estimé utile de se donner des moyens complémentaires aux contributions des participants⁴ pour enrichir les connaissances sur les sciences de l'éducation en Suisse. Il a donc sollicité en 1999 un mandat auprès du Conseil suisse de la science (CSS)⁵ en vue de réaliser une analyse des sciences de l'éducation en Suisse, avec une centration sur les universités et le problème de la relève scientifique. Le CSS a accepté cette proposition et a donné mandat à Rita Hofstetter et Bernard Schneuwly de l'Université de Genève, représentant tous deux le Comité d'organisation du Congrès, de mettre en œuvre l'étude "Prospective de la recherche en éducation en Suisse", sur la base des rapports déjà existants et d'études partielles à mener. Un groupe d'experts suisses et internationaux a été sollicité pour accompagner cette entreprise et commenter les documents produits dans ce cadre; il s'agit respectivement de Linda Allal (Genève), Norberto Bottani (Genève), Piero Bertolini (Bologne), Lucien Criblez (Zurich), Pina Fuensanta Hernandez (Murcia), Martin Lawn (Birmingham), Sverker Lindblad (Uppsala) et Leif Lindberg (Växjö), Antonio Novoa (Lisbonne), Yves Reuter (Lille) et de Jacques Weiss (Neuchâtel).

Suite à cette décision, une demande de subventionnement supplémentaire a été soumise à la Conférence suisse de coordination pour la recherche en éducation (CORECHED) pour élargir le panel des experts – d'abord plus réduit – et permettre la traduction anglaise du rapport, demande

³ Composé de Linda Allal, Daniel Bain, Jean Brun, Gisela Chatelanat, Joaquim Dolz, Siegfried Hanhart, Erika Hofmann (secrétariat), Rita Hofstetter, Guy Jobert, Christiane Moro, Tania Ogay, Christiane Perregaux, Madelon Saada-Robert, Bernard Schneuwly, Laurence Seferdjeli et Laurence Turkal.

⁴ En utilisant la forme masculine, nous incluons, ici comme ailleurs, pour ce mot et pour d'autres, les personnes des deux sexes du genre humain.

⁵ Il se dénomme depuis peu Conseil suisse de la science et de la technologie.

acceptée par cette instance. L'étude a par ailleurs été soutenue indirectement par la contribution du Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation (CSRE).

Vu les limites financières imposées à cette étude et la nécessité de disposer de données précises relatives au financement de la recherche éducationnelle, les deux mandataires ont encore soumis une demande de subvention à la CORECHED à ce propos. Cette demande a été acceptée et le mandat élaboré par et confié à Siegfried Hanhart de l'Université de Genève.

Objectifs

Précisons brièvement les objectifs du mandat. Il s'agit de procéder à une *analyse de l'évolution et de l'état actuel des sciences de l'éducation en Suisse* (institutions de référence, personnel, contenus abordés, socialisation des jeunes chercheurs...) et de fournir, sur cette base, des *éléments de prospectives* susceptibles de dynamiser le champ disciplinaire. L'enjeu consiste également à mieux contextualiser la situation de la discipline en Suisse, en esquissant des parallèles avec d'autres pays, pour penser son déploiement en concertation avec les tendances dominantes sur la scène internationale.

Déroulement

Une première étape a été réalisée par Catherine Cusin, Silvia Grossenbacher et Urs Vögeli-Mantovani du CSRE d'Aarau dans le cadre d'une étude partielle financée par le mandat. Cette étude avait pour but d'une part de présenter de manière condensée les principaux résultats et recommandations des études disponibles sur la recherche en éducation en Suisse et d'autre part de procéder à une analyse de la situation actuelle des sciences de l'éducation dans les institutions de recherche universitaires; concrètement, elle s'est basée sur une analyse approfondie des quatre principaux instituts universitaires suisses délivrant tous les niveaux de titres académiques en sciences de l'éducation (Berne, Fribourg, Genève, Zurich⁶), en focalisant son attention sur le personnel (notamment par le biais de deux questionnaires spécifiques), les étudiants, les contenus de recherche, les publications et les réseaux de collaboration. Cette étude partielle a fait l'objet d'une présentation au Congrès 2000 et a été soumise, pour commentaire, aux experts suisses et internationaux.⁷ Ces divers échanges et commentaires ont orienté l'élaboration de la deuxième version de l'étude partielle (Cusin, Grossenbacher, Vögeli-Mantovani, 2001; cf <http://agora.unige.ch/csre>), de même que la rédaction du présent texte.

Par ailleurs, Lucien Criblez de l'Université de Zurich a accepté d'effectuer une étude sur les institutions de formation des enseignants secondaires dans les quatre universités mentionnées ci-dessus. Les résultats de cette étude sont intégrés dans le chapitre 4.1.

Parallèlement, dans le cadre du Congrès lui-même, d'autres travaux ont été réalisés sur différents aspects des sciences de l'éducation: son histoire, son évolution récente, la situation de la relève scientifique, ses principaux domaines d'investigation. Ces travaux, publiés (Comité

⁶ Relevons d'emblée que ces investigations mériteraient d'être complétées par une analyse de la situation dans les autres universités suisses, en particulier Neuchâtel, Bâle et Saint Gall, où la discipline est également présente, et par une réflexion sur le cas spécifique de la Suisse italienne, trop peu abordé ici.

⁷ Cette étude partielle a pu bénéficier des commentaires des experts suivants: Linda Allal, Norberto Bottani, Piero Bertolini, Lucien Criblez, Antonio Novoa et Jacques Weiss.

d'organisation du Congrès 2000 de la SSRE, 2001) ou en voie de publication (sous la direction de Bain, Brun, Hexel & Weiss, sous presse et de Hofstetter & Schneuwly, sous presse⁸), constituent un matériel volumineux et diversifié qui est venu enrichir les bases sur lesquelles une analyse approfondie des sciences de l'éducation a pu être élaborée.

Une première version du rapport soumise à une large consultation

Sur la base de ces travaux préparatoires et des études déjà existantes, les soussignés ont tenté de proposer une analyse détaillée de l'évolution et du devenir de la discipline. Une première version du rapport a été finalisée au début janvier 2001 et soumise à une très large consultation dans le but d'affiner l'analyse proposée et de soumettre à discussion les perspectives proposées. Le rapport provisoire a été adressé aux chercheurs et instances suivants:

- Les membres des principales instances chargées de la coordination et la politique de la recherche en éducation en Suisse (Conseil de la SSRE, Commission politique de la recherche de la SSRE, CORECHED, Conseil de la recherche de la CIIP/SR-TI) ainsi que les membres du Comité d'organisation du Congrès 2000, les auteurs des précédents rapports sur la discipline, les présidents de diverses associations et autres personnes intéressées, tous invités à émettre leurs avis et leurs suggestions sur ce texte
- Le groupe d'experts suisses et internationaux, sollicité pour rédiger des commentaires et propositions sur chacune des parties de ce rapport. Les experts internationaux ont été par ailleurs invités à discuter la situation des sciences de l'éducation en Suisse en regard de celle dans leur pays ou d'autres contextes susceptibles de permettre des mises en perspectives internationales et comparatives⁹

Cette large consultation s'est révélée très fructueuse. De nombreux commentaires écrits (un dossier d'une centaine de pages) ont été adressés aux soussignés, lesquels ont servi de base à une discussion collective le 13 février 2001, ouverte à toute personne intéressée, sur les principaux points questionnés. Ces divers débats et commentaires ont été largement intégrés dans la version finale du rapport, pour en assurer la plus grande pertinence et représentativité possibles.

Structure du document

Le présent texte est composé de trois parties.

1. La première partie propose d'abord un cadrage théorique, qui fonde à la fois notre point de vue et les volets sur lesquels nous centrons notre étude. Celui-ci est complété d'une rapide présentation des principales tendances observées en Europe, lesquelles exercent

⁸ Un troisième recueil de contributions est encore susceptible de paraître, édité par Chatelanat, Moro et Saada-Robert.

⁹ Les commentaires des experts internationaux sont à disposition auprès des auteurs du rapport. Par leur comparaison entre la Suisse et leur pays de référence, ils permettent d'inaugurer des mises en perspectives internationales et une discussion de plus large envergure sur les points de vue susceptibles d'être privilégiés pour analyser les sciences de l'éducation et encourager leur développement dans les prochaines années en Europe.

- indéniablement leur influence sur le déploiement de la discipline en Suisse, à la confluence de plusieurs aires culturelles différentes.
2. La deuxième partie s'attache à analyser les principales tendances actuelles du développement des sciences de l'éducation en Suisse. Organisée en fonction des cinq dimensions définitives d'une discipline ou champ disciplinaire (institutions, objets de connaissances, réseaux de communication, relève, mécanismes de régulation), cette partie tente de synthétiser les connaissances actuelles sur l'évolution des sciences de l'éducation dans notre pays, à partir d'une revue de littérature systématique des travaux effectués et de quelques nouvelles investigations empiriques réalisées dans le cadre de ce mandat.
 3. La troisième partie esquisse une réflexion prospective sur les sciences de l'éducation, dans le prolongement des tendances analysées et observées dans la deuxième partie et enrichie par les rapports, commentaires et recommandations des experts et des autres chercheurs et instances consultés. Ces prospectives reprennent par ailleurs pour partie celles contenues dans d'autres rapports et documents, tout en les précisant et les amendant en fonction du nouveau contexte social et scientifique dans lequel s'inscrit aujourd'hui la discipline. L'enjeu est de tenter de repérer, dans les développements récents des sciences de l'éducation, des tendances susceptibles d'être encouragées et renforcées, d'en pointer éventuellement d'autres, toutes considérées comme prometteuses pour le déploiement et la consolidation des sciences de l'éducation.

Points de vue privilégiés

Ce mandat vise à une meilleure connaissance de l'évolution et des tendances actuelles de développement de la recherche éducationnelle en Suisse. Dans la mesure où les données disponibles pour ce faire restent encore très incomplètes et disparates et que les ressources temporelles, humaines et financières imparties à ce mandat sont très limitées, des choix ont dû être faits et des points de vue privilégiés. Ce rapport focalise avant tout son attention sur les institutions de recherche, projets de recherches, réseaux scientifiques, cursus académiques relevant explicitement et officiellement des sciences de l'éducation (Erziehungswissenschaft/Pädagogik). Autrement dit, il centre son regard sur ce que les historiens et sociologues des sciences appellent les dimensions institutionnelles et cognitives d'une discipline ou d'un champ disciplinaire – nous reviendrons sur ces concepts dans le cadrage théorique, dont l'utilisation est particulièrement délicate dans un champ aux références aussi plurielles et aux contours aussi flous que celui des sciences de l'éducation. Aussi, ce rapport ne prétend-il pas être exhaustif: il ne constitue qu'une contribution, partielle, ne serait-ce que parce qu'il privilégie certains points de vue, à la connaissance réflexive sur la recherche éducationnelle.

Evoquons ses principales limites, aussi dans le but de sensibiliser la communauté des chercheurs et les instances concernées sur la nécessité de promouvoir des investigations à leur propos. La centration sur les dimensions institutionnelles et cognitives des sciences de l'éducation conduit à privilégier les institutions reconnues comme relevant des sciences de l'éducation et ne permet qu'insuffisamment de rendre compte des très nombreux travaux conduits dans d'autres disciplines, chaires ou établissements sur les phénomènes éducatifs. Le rapport privilégie de surcroît certaines institutions, les plus importantes du point de vue quantitatif, et mériterait d'être complété par une analyse détaillée sur toutes les institutions suisses concernées par la recherche éducationnelle; s'agissant des institutions universitaires, les cantons de Neuchâtel, Bâle, Saint-Gall et du Tessin mériteraient notamment d'être mieux explorés. Ce texte ne propose de surcroît pas d'analyse systématique de la recherche suisse du

point de vue des contenus abordés ou des principaux résultats obtenus et ne décrit donc pas en détail les spécialisations des différentes équipes et institutions de recherche et leurs champs spécifiques d'investigations, même s'il effleure ces thèmes en plusieurs endroits. Certes, plusieurs institutions, équipes, chercheurs s'attachent à promouvoir de telles investigations et les publications résultant du Congrès 2000 de la SSRE y contribuent également, mais il manque encore des travaux de synthèse de plus grande envergure, faisant le point sur l'ensemble des travaux et résultats de la recherche éducationnelle suisse. Ceci nous semble la principale limite de cette étude, dans la mesure où une discipline existe et se distingue avant tout par sa production scientifique, les résultats de ses travaux, ses interventions sociales et formatives. Nous avons déjà évoqué le fait que l'analyse des flux financiers fait l'objet d'une autre étude, dont les résultats ne seront disponibles qu'après la finalisation de ce rapport, qu'ils compléteront ce faisant avantageusement.

Remerciements

Nous tenons à adresser notre plus vive gratitude à toutes les instances et aux nombreux chercheurs, suisses comme internationaux, qui ont contribué, d'une façon ou d'une autre, à l'élaboration de ce rapport. Nous tenons également à remercier le Conseil suisse de la science, la Coreched ainsi que le Conseil de la SSRE pour la confiance témoignée en nous mandatant pour ce travail.

Nos remerciements s'adressent en particulier à Catherine Cusin, Silvia Grossenbacher et Urs Vögeli-Mantovani du CSRE d'Aarau qui ont conduit l'étude partielle sur les quatre universités suisses privilégiées et sur la situation du corps intermédiaire, apportant ainsi des données originales pour mieux connaître la situation de la discipline et les enjeux de la relève dans l'univers académique. Nous sommes aussi redevables à Lucien Criblez pour ses précieuses données sur les institutions universitaires de formation professionnelle des enseignants.

Nous exprimons également toute notre reconnaissance aux experts suisses et internationaux qui ont accepté la délicate tâche de nous accompagner dans la rédaction de ce rapport: Linda Allal, Norberto Bottani, Piero Bertolini, Lucien Criblez, Pina Fuensanta Hernandez, Martin Lawn, Sverker Lindblad et Leif Lindberg, Antonio Novoa, Yves Reuter et Jacques Weiss. Leurs commentaires et suggestions, aussi exigeants que stimulants, ont été décisifs aussi bien pour la rédaction de l'étude partielle et de la première version de notre rapport, que pour la finalisation de ce texte. Ces commentaires nous ont permis d'apporter des précisions et nuances indispensables pour garantir la justesse des analyses contenues dans ce rapport, d'assurer une plus grande cohérence à l'ensemble du propos, d'approfondir le cadrage théorique et conceptuel et de repenser les éléments de prospective en articulation avec l'évolution de la discipline dans la communauté internationale.

Rita Hofstetter et Bernard Schneuwly, mars 2001
Section des sciences de l'éducation de l'Université de Genève

Cordonnées des auteurs:
SSED Université de Genève Uni Mail
CH – 1211 Genève 4
Rita.Hofstetter@pse.unige.ch
Bernard.Schneuwly@pse.unige.ch

Partie I

Cadrage théorique et contextualisation

Dans la mesure où ce rapport a pour but de contribuer à une meilleure connaissance de l'évolution et des tendances actuelles de développement des sciences de l'éducation, il nous a semblé nécessaire d'engager notre analyse par une réflexion théorique sur les concepts et approches actuellement privilégiés dans les récents travaux de philosophie, histoire et sociologie des sciences pour aborder l'étude des sciences sociales, de leurs institutions et productions scientifiques. Ce cadrage théorique préliminaire nous permettra de définir le point de vue à partir duquel nous abordons cette étude et ses objectifs. Il oriente aussi notre analyse de l'évolution des sciences de l'éducation en Europe, sur laquelle nous nous centrerons dans un deuxième temps. En effet, l'évolution des sciences de l'éducation en Suisse ne saurait se comprendre en dehors du contexte international, et plus particulièrement européen, dans lequel elles se déploient, les marquant dès l'origine et davantage encore aujourd'hui dans la dynamique de l'édification de l'Europe et du processus d'internationalisation en cours.

1. Points de vue privilégiés: analyse du processus de disciplinarisation des sciences de l'éducation

Ce premier chapitre esquisse le cadrage théorique à partir duquel s'est élaborée cette analyse et qui fonde à la fois notre point de vue et les objets sur lesquels nous nous centrerons dans notre analyse des sciences de l'éducation.¹⁰ Une brève revue de littérature des courants actuels privilégiant une approche sociale des sciences sociales nous permettra de clarifier le concept de "processus de disciplinarisation" à partir duquel nous abordons l'étude des sciences de l'éducation et de justifier les cinq dimensions sur lesquelles nous focaliserons notre attention. Nous nous attacherons ensuite à dégager les tensions constitutives des sciences de l'éducation et leurs incidences sur le "processus de disciplinarisation", accordant une attention particulière à la manière dont la discipline interagit à la fois avec les champs professionnels de référence et les autres sciences sociales.

1.1 Une approche sociale de l'évolution des sciences sociales

Notre étude s'inspire de travaux récents d'histoire et de sociologie des sciences qui s'attachent à décrire et comprendre 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 (Pestre, 1995; Shapin, 1998; pour une réflexion centrée sur les sciences sociales: Blanckaert, 1992; Bourdieu, 1997; Gillispie, 1988; Le Dinh, 1997a; Wagner, Wittrock & Whitley, 1991). S'attachant à l'analyse des institutions scientifiques, des conditions matérielles et sociales concrètes de la production scientifique sur la base d'études plus empiriques et institutionnelles qu'épistémologiques, ces travaux se fondent sur le postulat que la science constitue une activité

¹⁰ Nous reprenons ici, en les amendant largement en fonction des commentaires des experts et d'autres chercheurs ayant réagi à la consultation relative à la version provisoire de ce rapport, des réflexions proposées dans plusieurs de nos travaux antérieurs (Hofstetter & Schneuwly, 1999, 2000a, mais aussi projet FNRS 1114-057097-99) et dans le cadre de la conférence introductive du Congrès 2000 de la SSRE (Comité d'organisation, 2001).

sociale, insérée dans un contexte culturel, social et économique dont elle dépend et qui l'influence (Blanckaert, Blondiaux, Loty, Renneville & Richard, 1999; Matalon & Lécuyer, 1988; Paty, 1990). Ils insistent sur 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. Cette approche, plaçant pour "approche sociale des sciences sociales" (Bourdieu, 1995; Le Dinh, 1997a; Wagner & Wittrock, 1991), nous semble particulièrement stimulante pour l'étude de l'évolution des sciences de l'éducation, un champ disciplinaire étroitement imbriqué à de nombreux champs professionnels de référence.

La définition du point de vue à partir duquel l'évolution d'un champ disciplinaire est abordé suscite de nombreuses réflexions. Dans la mesure où les découpages disciplinaires sont mouvants et flous et que de nombreux champs, dont les sciences de l'éducation, s'inscrivent dans une dimension pluri- ou trans-disciplinaire, Blanckaert (1993, p. 135) et Mucchielli (1998, p. 9) proposent de privilégier l'étude du "processus de disciplinarisation". Il s'agit d'analyser sur la longue durée la manière dont progressivement certains intellectuels/chercheurs ou institutions se spécialisent et se professionnalisent, favorisant la redéfinition des problématiques étudiées voire l'émergence de nouveaux domaines, notamment à travers la construction de nouvelles communautés sociales et scientifiques. Une attention particulière est portée au processus de différenciation interne et externe (Carroy, 2000; Gökalp, 1989; Parot, 1993), au cours duquel domaines ou champs disciplinaires se redéfinissent les uns par rapport aux autres à l'intérieur du système disciplinaire dans son ensemble, à travers des logiques tantôt de fission, tantôt de fusion, tantôt encore d'extension dans des terres encore vierges (Becher, 1989). Un mouvement qui parfois se concrétise dans des institutions, dénominations, chaires et cursus spécifiques, revêtant progressivement les atours institutionnels de ce que l'on dénomme une "discipline", une institutionnalisation qui inversement va engendrer des effets d'ordre cognitif.

L'étude du processus de disciplinarisation appelle à une clarification de la notion de *discipline*, concept central pour comprendre l'organisation de la production systématique de connaissance dans notre société depuis deux siècles environ. Les propositions de définition de Becher (1989, p. 20), de Stichweh (1987, p. 241) de Bourdieu (1995, pp. 3-4) comme de Favre (1985, p. 4) soulignent l'étroite imbrication des enjeux cognitifs et socio-institutionnels: elles postulent qu'une discipline se définit par et suppose des lieux, instances, réseaux, supports, corps de professionnels spécialisés dans la production systématique de nouvelles connaissances par la recherche scientifique¹¹. La discipline est également l'institution qui transmet les connaissances élaborées, et forme, initie et socialise ainsi les professionnels œuvrant en son sein. Cette professionnalisation de la recherche permet l'élaboration et le renouvellement de concepts et modèles théoriques ainsi que de méthodes de recueil et d'analyse de données, participant ce faisant au déploiement et à la reconnaissance sociale et scientifique de la discipline. De surcroît, toute discipline définit les règles régulant son fonctionnement, des règles largement dépendantes du système disciplinaire dans son ensemble (Bourdieu, 1984). Et ce sont bien ces différents niveaux, étroitement imbriqués, que le chercheur, soucieux de comprendre le développement d'un champ disciplinaire, est invité à analyser.

¹¹ La notion de "recherche scientifique", comme des appellations "recherche fondamentale" et "recherche-appliquée ou -développement" fait l'objet de diverses définitions et discussions. Précisons d'emblée que nous nous référons pour notre part au manuel technique *Système d'information universitaire suisse de l'OFS* même si par endroit nous fournissons quelques précisions complémentaires, pour les besoins de l'exposé.

Les travaux théoriques brièvement présentés ci-dessus, en nous éclairant sur la manière dont ces historiens et sociologues des sciences (sociales) appréhendent leur objet, nous permettent de définir de notre côté les dimensions sur lesquelles notre analyse se centre. Nous retenons actuellement cinq dimensions qui nous semblent devoir être étudiées pour être à même de mieux cerner l'évolution des sciences de l'éducation, cinq dimensions définitives d'une discipline ou champ disciplinaire:

1. Assise institutionnelle – professionnalisation de la recherche
Désigné par une ou plusieurs appellations définie(s) et reconnue(s) socialement, un champ disciplinaire suppose une progressive assise institutionnelle, garantie par l'établissement d'institutions et de corps de professionnels spécialisés dans la production systématique et la transmission de nouvelles connaissances.
2. Construction d'objets de connaissances
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. La professionnalisation de la recherche permet l'élaboration et le renouvellement continu 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.
3. Réseaux de communication (Kommunikationszusammenhang)
L'élaboration des connaissances scientifiques se réalise à travers la mise en place de réseaux spécialisés de communication qui comprennent notamment les supports de publications (revues, séries spécialisées d'ouvrages, littérature grise), les associations de chercheurs, représentés aux différents échelons de l'édifice académique, et les manifestations scientifiques (congrès, colloques, séminaires, etc.).
4. Socialisation, formation de la relève
Une discipline assume institutionnellement la fonction de transmettre les connaissances élaborées: elle 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.
5. Mécanismes de régulation, règles et conventions sociales
Une discipline, en vertu de l'acceptation première de ce nom, définit aussi les règles à partir desquelles s'élaborent les conventions sociales, s'énoncent les conditions d'appartenance, se distribuent les rôles, se médiatisent les conflits; ces règles, conventions et conditions sont définies aussi bien de l'intérieur, par les chercheurs eux-mêmes dans leurs institutions, que de l'extérieur, à travers des mécanismes de financement et de coordination ordinaires ou concurrentiels.

Les spécialistes de l'analyse des sciences (sociales) s'accordent à insister sur le caractère évolutif de ces dimensions. Une discipline ne constitue ainsi pas un *terminus ad quem* vers lequel convergeraient de manière quasi téléologique des données institutionnelles et scientifiques, mais un résultat toujours provisoire du processus de spécialisation, différenciation et institutionnalisation, soit du processus même de disciplinarisation. La disciplinarisation ne résulte donc pas d'un processus dont la fin est prédéfinie, au nom d'un découpage épistémologique *a priori* du réel et d'un modèle institutionnel idéal qu'il s'agirait d'atteindre et que représenteraient d'autres disciplines prises comme modèles de par leurs méthodes, leur supposée "homogénéité" ou le mode de capitalisation des connaissances. Partant, la définition

de prospectives présuppose une analyse historique de ce processus de disciplinarisation, pour en repérer les tendances, les enjeux, les ressorts, les contradictions, en vue d'en optimiser le développement.

1.2 Les sciences de l'éducation. Un processus de disciplinarisation en question

Les sciences de l'éducation revêtent progressivement, depuis quelques décennies, les formes institutionnelles (chaires, instituts de recherche spécialisés, cursus académiques, réseaux de chercheurs, supports scientifiques...) d'une discipline au sens entendu ci-dessus, lequel ne présuppose donc nullement une entité épistémologique clairement définie et sur laquelle s'accorderait la communauté scientifique. D'ailleurs, leurs objets d'études ainsi que leurs méthodes et approches suscitent de vifs débats, questionnant même, du point de 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. Notons que ces débats traversent également de nombreuses autres sciences sociales et nous semblent particulièrement intéressants pour renouveler approches et points de vue sur l'analyse de l'évolution des sciences sociales et de leurs pratiques scientifiques.

Il nous semble pour notre part intéressant de recourir également au concept de *champ disciplinaire* pour désigner les sciences de l'éducation; nous l'utiliserons notamment lorsque nous évoquerons les premiers développements, aux contours incertains, flottants, mouvants, des sciences de l'éducation; également pour insister sur le pluriel référentiel des sciences de l'éducation, qui fédèrent de nombreux domaines qui peuvent eux-mêmes s'instituer en disciplines; enfin pour souligner l'étroite imbrication des sciences de l'éducation avec les champs pratiques de référence et les savoirs professionnels qui s'y élaborent, une imbrication qui, nous y reviendrons, questionne les postures scientifiques reconnues comme légitimes.

Significativement, l'appellation même de la discipline est multiple, se différenciant principalement en fonction des aires culturelles. Tandis qu'en francophonie, on s'accorde largement sur le vocable "sciences de l'éducation", les germanophones privilégient *Erziehungswissenschaft* ou *Bildungsforschung*, voire *Pädagogik* (comme en Suède *pedagogik*) et les pays de tradition anglosaxonne *educational research*. Notons que dans toutes les langues, cette dernière appellation (recherche en éducation) est employée; elle désigne couramment les recherches conduites sur l'objet "éducation" indépendamment de l'insertion disciplinaire (incluant par exemple les recherches conduites en psychologie, sociologie etc.) et c'est également en ce sens que nous l'emploierons nous-mêmes. Cet usage renvoie immédiatement à la question complexe du rapport entre disciplines et à la pluridisciplinarité constitutive des sciences de l'éducation que nous aborderons un peu plus loin.

Ce questionnement autour de la dénomination, l'identité épistémologique, les objets et méthodes de recherche, leur spécificité, le mandat des institutions de recherche du champ disciplinaire, nous semble très stimulant; plutôt que de l'interpréter comme l'indice d'une faille dans le développement des sciences de l'éducation, il nous paraît décisif non seulement pour parvenir à une meilleure intelligibilité des ressorts de ce développement et des déterminations qui orientent la production scientifique mais également et surtout pour accéder à cette "réflexivité critique" à laquelle nous invitent de nombreux chercheurs en sciences sociales. Pour Bourdieu (1995) en particulier, cette réflexivité critique constitue la condition impérative de la lucidité collective aussi bien qu'individuelle. Elle peut en effet contribuer à "lever certains des obstacles au progrès de la conscience et de la connaissance" en repérant les contraintes qui pèsent sur les pratiques scientifiques. "Loin de ruiner (...) ses propres fondements en condamnant au relativisme, une telle science réflexive peut au contraire fournir les principes d'une *Realpolitik* scientifique visant

à assurer le progrès de la raison scientifique" (p. 3). Le questionnement qui ne cesse de traverser les sciences de l'éducation nous semble ainsi participer à cette réflexivité critique en engageant la communauté scientifique à confronter ses points de vue, pour être en mesure de les percevoir comme tels – le nôtre y compris bien évidemment –, pour être en mesure de dépasser leur particularité "notamment en entrant dans une confrontation des différences de vision fondée sur la conscience des déterminants sociaux de ces différences" (p. 10).

Rapports aux champs professionnels de référence

Pour mieux comprendre les formes concrètes et les ressorts du processus de disciplinarisation en sciences de l'éducation, nous avons esquissé, sur la base des propositions de Stichweh (1987), une typologie distinguant deux formes de processus de disciplinarisation. Cette typologie différencie les disciplines selon une dynamique dominante, liée au rapport qu'elles entretiennent à l'"origine" avec les champs professionnels de référence. On parlera dans le premier cas de figure de "disciplinarisation (à dominante) première" et dans le second de "disciplinarisation (à dominante) secondaire".

Le premier ensemble réunit les disciplines qui n'ont pas de champ professionnel de référence préalablement et clairement défini. Le processus de disciplinarisation s'effectue ici non pas d'abord en référence à des savoirs professionnels mais en rapport essentiellement avec des savoirs académiques et des enjeux d'ordre cognitif. C'est dans un second temps seulement que des corps professionnels se constituent qui, à leur tour, vont contribuer à transformer le processus de disciplinarisation (voir l'exemple de la sociologie: Wagner & Wittrock, 1991, p. 341; et celui de la psychologie cherchant ses terrains d'application: Depaepe, 1993 et Friedrich, 1998).

Le deuxième ensemble regroupe les disciplines qui s'originent surtout à partir de champ(s) professionnel(s) de référence préalablement existants au sein desquels se sont élaborés des savoirs professionnels. Ces champs disciplinaires se trouvent en articulation étroite avec les professions de référence, dont les demandes sociales, d'ordre socio-professionnel, vont puissamment modeler le développement du champ (l'exemple de la médecine nous semble particulièrement intéressant à ce propos).

Edifiées à partir d'un ensemble de savoirs élaborés autour de champs professionnels préalablement constitués et en réponse à des demandes sociales d'ordre socio-professionnels et politico-administratifs, les sciences de l'éducation s'inscrivent à l'évidence dans cette seconde catégorie. Leur construction disciplinaire est d'autant plus délicate qu'elles sont nécessairement pluridisciplinaires, se situant à l'intersection d'autres disciplines, avec lesquelles elles entretiennent d'étroites mais aussi complexes relations, et dont le propre processus de disciplinarisation interfère sur celui des sciences de l'éducation, soulevant, avec une acuité particulière, la question des frontières disciplinaires (que l'on retrouve certes également dans d'autres disciplines: Beillerot, 1987; Le Dinh, 1997b; Gökalp, 1989; Gottraux, Schorderet & Voutat, sous presse).

Précisons toutefois que les processus de disciplinarisation "à dominante première" et "à dominante secondaire" ne sont pas complètement distincts, mais sont dialectiquement imbriqués dans la mesure où, dans chaque discipline, le mouvement "sous-dominant" est également actif. Suivant les époques et les disciplines concernées, leur rapport peut se transformer, notamment en fonction des enjeux sociaux et scientifiques qui les traversent. Tandis que la psychologie, par exemple, semble d'abord suivre un processus de disciplinarisation à dominante première, elle quête progressivement des terrains d'application pratiques (pour la psychologie appliquée

notamment) susceptibles de lui permettre une plus grande reconnaissance sociale, tremplin pour un élargissement de son assise institutionnelle et, à terme, une plus large reconnaissance scientifique. Et cette dernière, à son tour, peut être perçue comme une caution scientifique pour la pédagogie/sciences de l'éducation, en vue de confirmer ses propres visées scientifiques.

1.3 Entre champs professionnels et champs disciplinaires: des tensions qui fonctionnent comme ressorts dynamiques

Nos analyses sont fondées sur la thèse que le *processus de disciplinarisation des sciences de l'éducation est mû par deux tensions qui à la fois constituent la condition même d'existence de la discipline sciences de l'éducation et conditionnent son évolution concrète*. Ces tensions, présentes dans d'autres disciplines, agissent avec une force particulière dans celles qui suivent un processus de disciplinarisation à dominante secondaire. Elles résultent en effet du rapport nécessairement contradictoire que les sciences de l'éducation entretiennent avec les champs professionnels dont elles proviennent d'une part et, vu leur pluridisciplinarité, avec des disciplines déjà existantes ou en voie de constitution d'autre part. Regardons de plus près l'action de ces deux tensions, qui agissent comme ressorts dynamiques à la fois sur le champ comme entité, et sur chacun des chercheurs qui y travaillent:

1. *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*. 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 (couramment dénommée recherche fondamentale), les sciences de l'éducation se situent d'emblée à l'interface d'impératifs d'ordre professionnel ou pragmatique et d'ordre scientifique.

Cette tension semble fonctionner comme ressort de l'émergence puis du déploiement des sciences de l'éducation: c'est parce qu'il existe une puissante demande socioprofessionnelle et politico-administrative que le champ disciplinaire émerge et se développe; inversement, la possibilité même d'exister comme champ disciplinaire en appelle à la construction d'objets de recherche stabilisés, de méthodes reconnues et fiables, de réseaux de communications des résultats de la recherche, d'institutions académiques reconnaissant le champ, bref une activité de recherche qui suppose une suspension partielle de l'action.

Chacun des pôles de cette tension fonctionne comme attracteur comportant un risque potentiel: 1) L'adaptation à la demande sociale peut se muer en soumission, au risque de confondre le chercheur avec l'expert ou le praticien, la construction de connaissance avec l'action pédagogique, la discipline avec son objet et d'apprécier les résultats de la recherche uniquement à l'aune de ses incidences pratiques. 2) La distance d'avec l'objet, l'action éducative, peut se muer en négation des besoins spécifiques de l'action éducative, les terrains professionnels n'étant abordés que comme terrains d'application d'élaborations scientifiques. Ce second écueil engendre le risque de nier les spécificités des phénomènes éducatifs en faisant abstraction du processus de modélisation nécessaire à la construction de l'objet de connaissance, risque qui devient patent lorsque les connaissances, construites ainsi en quelque sorte en laboratoire, sont revendiquées pour définir, par application directe d'un modèle, l'efficacité d'une réforme ou de stratégies d'action.

2. *Tension entre le mouvement d'autonomisation des disciplines de référence et le déploiement pluridisciplinaire des sciences de l'éducation.* Renvoyant aux postures scientifiques et ancrages disciplinaires reconnus comme légitimes, cette tension concerne le rapport que les sciences de l'éducation et chacun de leurs acteurs entretiennent avec les autres sciences sociales.

Les sciences de l'éducation s'institutionnalisent progressivement comme champ disciplinaire spécifique – conquérant peu à peu une autonomie institutionnelle en s'émancipant des disciplines dites "mères", notamment la philosophie, la psychologie, la sociologie, tout en conservant leur pluriel référentiel. Le développement du champ disciplinaire est ainsi étroitement imbriqué à l'évolution des autres sciences sociales, dont les sciences de l'éducation intègrent, dans un mouvement dynamique, les apports tout en les renouvelant dans un flux de savoirs en interactions permettant l'émergence de nouveaux domaines et problématiques propres aux sciences de l'éducation.

Est en cause ici le rapport –de distanciation ou de référencement– aux savoirs disciplinaires constitués et reconnus comme légitimes du point de vue scientifique. Pour cette tension aussi, chacun des pôles fonctionne comme attracteur comportant un risque potentiel: 1) La distance d'avec les savoirs disciplinaires constitués se mue en négation du bien-fondé d'une approche disciplinaire. C'est alors la légitimité, voire la possibilité même d'une approche spécialisée, centrée sur des dimensions limitées et traitées par des méthodes (au moins mentalement) reproductibles qui est niée, au nom des spécificités de l'objet "éducation" dont on met en évidence la globalité, la complexité et la singularité. 2) La référence aux savoirs disciplinaires constitués se mue en révérence, dépendance, comme si seules les spécialisations disciplinaires "pures" – les sciences sœurs étant alors encore aujourd'hui conçues comme mères – étaient autorisées à appréhender scientifiquement l'objet "éducation".

Les sciences de l'éducation se trouvent ainsi en constante évolution, en quête d'un équilibre à redéfinir et reconquérir en permanence, en fonction de l'évolution des champs professionnels et savoirs disciplinaires qui fonctionnent comme pôles d'attractions et en regard desquels chaque chercheur est en permanence convié à se positionner. Pour autant qu'une vigilance épistémologique critique soit constamment exercée en vue de défier les risques qu'elles risquent d'engendrer, ces tensions fonctionnent 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.

1.4 Demandes sociales et pluridisciplinarité

Les deux tensions constitutives des sciences de l'éducation prennent des formes concrètes dont on peut esquisser quelques contours pour forger ainsi des outils conceptuels afin de clarifier le point de vue privilégié et mieux capter la réalité suisse dont nous ferons l'analyse ci-dessous.

Demandes sociales

Le concept de "demandes sociales" est aujourd'hui abondamment utilisé et discuté dans la communauté scientifique; il paraît notamment incontournable pour analyser les conditions de production des connaissances dans le système disciplinaire général et pour appréhender les sciences sociales en articulation avec le contexte social, culturel, socio-économique dans lequel

elles se déploient afin notamment de tenir compte des demandes, insertions et réceptions sociales qui interagissent avec leurs productions (Bourdieu, 1995; le Dinh, 1997b). Ce concept est d'autant plus précieux pour analyser notre champ disciplinaire que son objet, l'action éducative, est particulièrement chargé socialement et constitue depuis l'avènement des démocraties modernes, l'une des premières préoccupations des pouvoirs politiques et sociaux, soucieux de permettre l'édification d'une citoyenneté éclairée puis de garantir une certaine démocratisation des systèmes de formation d'une part, de maintenir des mécanismes efficaces de reproduction sociale et un certain contrôle idéologique d'autre part. Aujourd'hui, dans la plupart des communautés sociales et Etats occidentaux, l'éducation fait partie des biens socio-culturels les plus prisés; les préoccupations éducatives des pouvoirs publics sont présentement largement partagées par l'ensemble du corps social et les principaux pouvoirs établis, en particulier les instances politiques et économiques, conscients que le devenir de la démocratie et la prospérité socio-économique dépendent entre autre de la qualité des systèmes de formation (Novoa, sous presse).

Les exemples récents abondent, illustrant l'imbrication des demandes sociales sur l'évolution des sciences de l'éducation. Les impératifs d'efficience des systèmes de formation, sous-tendus par une vision de l'éducation comme facteur de croissance économique, orientent les investigations vers la recherche d'indicateurs pour une gestion efficace des systèmes et établissements éducatifs; ces demandes provoquent l'émergence de nombreux programmes internationaux de recherche chapeautés par des instances internationales qui se profilent désormais comme interlocutrices privilégiées dans la définition du devenir du champ disciplinaire. La conjoncture provoque des restructurations des filières de formation et des institutions et problématiques de recherche ainsi qu'une redéfinition des critères d'allocation des ressources. La tendance à l'augmentation globale de la qualification de la population, notamment par le "life long learning", ainsi que la multiplication des lieux de formation engendrent de nouvelles demandes de recherche et de connaissances scientifiques et pédagogiques. Le saut qualitatif dans la formation des professionnels de l'action éducative, notamment des enseignants primaires, secondaires et même supérieurs, ainsi que la multiplication des professions éducatives (éducation de la petite enfance, éducation spécialisée, formation de formateurs...) impliquent un nouveau rapport avec le champ disciplinaire, non sans reposer avec acuité le problème du statut de la pédagogie.

Comment comprendre précisément la manière dont ces demandes sociales agissent sur l'évolution du champ disciplinaire? Cette question, cruciale également pour d'autres sciences sociales, mérite de faire l'objet d'analyses plus approfondies; celles déjà esquissées aujourd'hui (voir en particulier OCDE, 1995; Hameline, 1985; Novoa, 1998; et les articles de Bertolini, Gretler, Hofstetter & Schneuwly et Keiner & Schriewer, édités dans le numéro thématique de la *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 1/2000), nous permettent pour l'instant de repérer des mécanismes et acteurs *concrets* à travers lesquelles les demandes sociales se manifestent et agissent sur l'évolution du champ disciplinaire. Deux réalités étroitement imbriquées jouent un rôle central à cet égard, les terrains et pratiques éducatives d'une part, les enjeux de qualification d'autre part:

- Concernant les demandes sociales émanant des terrains et pratiques éducatifs (au sens générique du terme), il nous semble possible de distinguer deux groupes d'acteurs¹² qui, à des titres divers, relayent largement les attentes du corps social lui-même: a) les décideurs, vocable désignant les acteurs de la sphère politico-administrative chargés de la

¹² Nous empruntons ici une distinction proposées par l'OCDE (1995).

gestion des systèmes éducatifs et agissant au niveau global; b) les praticiens, terme regroupant tous les acteurs intervenant à un niveau plus local dans les différents terrains éducatifs (classes, institutions sociales, institutions de loisir, voire institutions familiales). Ces deux groupes d'acteurs sollicitent la recherche dans ses dimensions surtout praxéologiques (efficacité de l'action et de la gestion des systèmes éducatifs), tout en contribuant à renouveler ses approches, problématiques et objets par la confrontation aux réalités du terrain.

- Les enjeux de qualification professionnelle, qui en appellent à l'acquisition de connaissances et de diplômes les certifiant, résultent de multiples facteurs, pour partie contradictoires: développement des systèmes éducatifs, revendications des professionnels de l'éducation pour une meilleure reconnaissance sociale, besoins des sphères politico-administratives de disposer d'un corps de professionnels à la fois suffisamment qualifié et adhérent aux principes généraux régissant les systèmes. Elles se moulent dans les formes de professionnalisation existantes et accessibles à un moment historique donné, ces formes dépendant notamment de l'existence ou non de disciplines/champs disciplinaires de référence. Ces demandes débordent les aspects praxéologiques, qu'elles incluent néanmoins, requérant plus largement un surcroît de culture générale et scientifique.
- Les enjeux de qualification concernent en outre des types de professionnalisation différents: a) les (futurs) professionnels de l'action éducative – les enseignants constituant le corps professionnel le plus important –, qui quêtent à travers une formation initiale ou continue, une reconnaissance sociale et professionnalisation de leur métier, la discipline et la recherche en éducation pouvant pour ce faire constituer des lieux de centralisation (et aussi d'appropriation) de savoirs sur les pratiques; b) les étudiants au sens plus classique du terme, futurs scientifiques, enseignants-chercheurs dans la formation des enseignants, cadres spécialisés dans la gestion des systèmes éducatifs (inspecteurs, chefs de service, directeurs d'écoles), qui, à l'instar des précédents, aspirent à travers leur formation à une reconnaissance sociale et professionnalisation de leur (futur) métier, non pas comme praticiens mais comme scientifiques, chercheurs ou cadres, que cette activité professionnelle s'inscrive dans le cadre universitaire ou non, et qu'elle soit profilée dans cette discipline ou une autre.

La pluridisciplinarité des sciences de l'éducation

La dimension pluridisciplinaire des sciences de l'éducation constitue l'une de ses caractéristiques majeures, sans pour autant la distinguer fondamentalement d'autres disciplines – comme on a tendance à l'affirmer – puisque nombreuses sont celles dont les contours sont flous et dont l'évolution s'imbrique les unes aux autres; rappelons par ailleurs que les frontières disciplinaires ne cessent de se redéfinir dans l'ensemble du système disciplinaire, que des disciplines ou sous-disciplines apparaissent ou disparaissent, dans un processus de différenciation interne/externe ou de fusion/fission (Becher, 1989). Cette pluridisciplinarité nous semble mériter une attention particulière, s'agissant des sciences de l'éducation. D'abord parce que de nombreuses disciplines (psychologie, philosophie, sociologie, économie par exemple) contribuent de longue date et puissamment au développement de la connaissance des phénomènes éducatifs, que ce soit au sein des institutions relevant de la discipline ou dans d'autres faculté. Ensuite parce que l'objet même de cette discipline, l'action éducative, constitue une problématique dite traversante, invitant précisément à une approche à la fois disciplinaire (centrée sur une discipline particulière), pluridisciplinaire (alliant plusieurs regards disciplinaires) et transdisciplinaire

(dépassant le regard disciplinaire pour centrer son attention sur des problématiques traversantes, en général définies par les terrains ou enjeux éducatifs eux-mêmes); notons d'ailleurs que plusieurs domaines ou sous-disciplines spécifiques aux sciences de l'éducation relèvent clairement d'une approche transdisciplinaire (évoquons par exemple la petite enfance, l'éducation des adultes, les relations familles-écoles).

On pourrait oser le terme de "discipline pluridisciplinaire" pour caractériser les sciences de l'éducation. Cette caractéristique constitutive la met dans un rapport particulièrement dynamique, sans cesse changeant, avec les autres disciplines. Ceci se manifeste à trois niveaux au moins.

- Le mode de socialisation et de recrutement interne à la discipline s'accomplit en rapport très étroit avec les autres disciplines qui fournissent souvent une bonne part du personnel de recherche. Enrichissement potentiel évident, ce rapport peut se transformer en dépendance, quand l'apport des autres disciplines est quantitativement très important et surtout parce que la réciproque – la possibilité de recrutement par les autres disciplines – ne se réalise guère.
- Les frontières avec les disciplines voisines sont extrêmement mouvantes, comme le montre notamment l'analyse historique. Ceci concerne le rapport avec d'autres disciplines en constitution ou constituées comme la psychologie (Depaepe, 1993; Kiciman, 2001; Lussi, Muller & Kiciman, sous presse; Späni, sous presse), la sociologie (Van Zanten, 2001) ou encore l'économie (Delamotte, sous presse; Hanhart & Perez, 1998); ceci peut aussi concerner les domaines inclus ou non dans la discipline comme l'enseignement spécialisé, l'éducation de la petite enfance, la logopédie ou encore le travail social, dont l'analyse scientifique peut être, selon les périodes historiques et les données locales, prise en charge par des disciplines diverses ou qui peuvent se constituer en discipline autonome.
- Le processus de disciplinarisation des sciences de l'éducation, aboutit à une différenciation interne selon un mécanisme double: des thèmes ou domaines de référence se constituent en (sous-)disciplines (Oelkers, 2001); des disciplines "externes" sont intériorisées et soumises à une restructuration dans le contexte de la discipline englobante (Hanhart & Perez, 1998; Charlot, 1995).

Le concept de disciplinarisation, loin de définir *a priori* l'étendue et la constitution interne de la discipline, en notera les formes diverses et mouvantes résultant de cette structure pluridisciplinaire complexe, deuxième tension motrice de la discipline, pour en mesurer le potentiel de développement à un moment et un lieu donnés.

Conclusion

Les outils conceptuels que nous venons de présenter – disciplinarisation (secondaire), discipline/champ disciplinaire, tensions constitutives, demandes sociales, pluridisciplinarité – constituent l'appareillage qui à la fois structurera la construction de l'analyse des sciences de l'éducation et dirigera le regard porté sur elles; notre analyse des sciences de l'éducation en Suisse s'organisera par exemple à partir des cinq aspects définitoires de la discipline¹³. Cette

¹³ Assise institutionnelle, objets de connaissances, réseaux de communications, socialisation, mécanismes de régulation.

analyse focalisera constamment l'attention sur le processus de disciplinarisation, et, partant, sur l'évolution des institutions et des frontières disciplinaires, sous la pression d'une part des demandes sociales – aussi bien politico-administratives et pratiques que de formation professionnelle – et d'autre part des autres disciplines à l'extérieur et à l'intérieur même des sciences de l'éducation.

Dans la mesure où ce processus de disciplinarisation s'inscrit également, de longue date, dans le sillage de l'évolution de la discipline au niveau international et surtout européen, il nous semble indispensable de présenter ce contexte, en quelques pages, sur la base des études actuellement disponibles.

2. Contexte européen (et international)

Dans ce chapitre consacré à une succincte présentation de l'évolution des sciences de l'éducation en Europe, nous procéderons en trois temps: en nous fondant sur des études historiques, nous décrirons d'abord les premiers développements des sciences de l'éducation; à partir d'études comparatives, nous essayerons ensuite de fournir quelques repères sur la manière dont les sciences de l'éducation ont conquis leur assise institutionnelle durant ces quatre dernières décennies; dans un troisième volet, nous nous attacherons à analyser les nouvelles formes d'internationalisation des sciences de l'éducation.

2.1 Première vague: fondements et premiers développements du champ disciplinaire. Approche historique

Les travaux historiques analysant l'émergence et les premiers développements des sciences de l'éducation distinguent deux phases, schématiquement présentées ici.

La première est témoin de l'établissement des premiers cours et premières chaires de pédagogie, alors progressivement constituée comme une science morale. Quoique le processus suive des chronologies différentes d'un pays à l'autre, c'est dans les trois dernières décennies du 19^e siècle que le mouvement est le plus dynamique aux Etats-Unis (Cruikshank, 1998) et en Europe occidentale, par exemple en Autriche (Brezinka, 1995), en Angleterre (Simon, 1994), en France (Gautherin, sous presse) et en Suisse (Herzog, sous presse).

La deuxième phase s'amorce dès les années 80 et s'étend sur les premières décennies du 20^e siècle, avec l'émergence d'un mouvement prônant une approche résolument scientifique des phénomènes éducatifs, et qui, elle, est inspirée des paradigmes empiriques de la recherche en sciences sociales, et plus particulièrement en psychologie (voir notamment, Depape, 1993; Hameline, 1995; Novoa, 1998; Oelkers, 1989). Bien qu'il se développe selon des formes disciplinaires traditionnelles (associations de chercheurs, revues et congrès scientifiques, etc.), ce mouvement peine à trouver une assise universitaire. Il multiplie en revanche ses insertions institutionnelles, tantôt privées, sous l'impulsion notamment d'associations d'enseignants, tantôt publiques, dans des instituts dépendant d'administrations ou de gouvernements, entrant ainsi dès ses débuts dans des rapports complexes avec la profession et la sphère politico-administrative (Tenorth, 1994). Ce courant connaît dans un premier temps un étonnant dynamisme, notamment grâce à l'alliance nouée entre enseignants, pédagogues et chercheurs, autour des mouvements de réforme de l'école (éducation nouvelle, *Reformpädagogik*, *progressive education*) et de la formation des enseignants (débat autour de l'universitarisation et de l'articulation entre la

recherche et la formation professionnelle, en vue d'une meilleure qualification professionnelle et reconnaissance sociale) (Hameline, Helmchen, Oelkers, 1995; Oelkers, 2001). Avant même que les acquis n'aient pu s'institutionnaliser durablement, il rencontre un désanchement progressif, pour des raisons qu'il reste à mieux comprendre (voir pour l'Allemagne par exemple Schubert, sous presse; pour la France: Gautherin, sous presse; pour l'Angleterre: Nisbet, 2000). A quelques exceptions près¹⁴, ni la pédagogie expérimentale, ni la pédologie, ni même la psychologie de l'éducation n'entrent à l'université; en Europe¹⁵, la formation des enseignants, primaires et secondaires, demeure distincte des lieux où se réalise la recherche; en de nombreux endroits, les approches empiriques sont abandonnées, tandis que la pédagogie (même sous l'intitulé de "science de l'éducation") reste conçue comme une "science morale", alliant philosophie et histoire des idées pédagogiques (Tenorth, 1998). Sur la base d'une étude comparative portant sur l'évolution des revues pédagogiques en Espagne, Union soviétique et Chine, Schriewer, Henze, Wichmann, Knost, Taubert et Barucha (1999) dégagent, eux aussi, deux périodes: après une ouverture aux courants de réformes et aux démarches empiriques, dans une perspective internationale, un mouvement de repli sur des valeurs culturelles et nationales plus étroites peut être repéré dans les publications étudiées.

La première émergence des sciences de l'éducation laisse cependant des traces durables dans la configuration du champ disciplinaire:

- Le champ disciplinaire est très fortement articulé avec l'idée de réforme. Comme le souligne Oelkers (2001) "tous les essais pratiques de réforme ont toujours bénéficié d'*un appui académique* fait d'un mélange d'empirie, philosophie et histoire [et] constituaient inversement une *preuve de légitimité* en ce qui concerne les attentes pratiques adressées à la recherche et la théorie".
- Il se développe en rapports étroits avec la psychologie qui reste pendant longtemps, pour l'essentiel, la science de référence principale.
- Il peine à accéder à une reconnaissance comme discipline de référence pour les professions éducatives, malgré l'appui que lui fournissent à certaines périodes les syndicats enseignants. Il semblerait que l'idée même d'une discipline de référence, à l'instar de la médecine ou des professions d'ingénierie, ne parvienne à s'imposer, pour des raisons encore à élucider.¹⁶

2.2 Deuxième vague: institutionnalisation progressive et configurations contrastées des sciences de l'éducation. Perspectives comparatives

¹⁴ Nous avons ailleurs proposé l'hypothèse de l'exception genevoise (Hofstetter et Schneuwly, 1998).

¹⁵ L'évolution paraît s'accomplir assez différemment aux Etats-Unis où il semblerait (Oelkers, 2001) que l'institutionnalisation des sciences de l'éducation ait pu se faire à de nombreux endroits, avec un lien relativement étroit avec la formation des enseignants, notamment secondaire. Notons que cette discipline prend – par conséquent? – une direction différente, très spécifique (Keiner, 1999). Nous y reviendrons.

¹⁶ Novoa (1998) suggère que ceci découle d'une forme d'"expropriation" de la profession de son savoir professionnel. D'autres chercheurs attirent l'attention sur les réactions différentes des enseignants selon les degrés concernés: les secondaires seraient attirés par les sciences de référence en lien avec leur discipline d'enseignement, alors que les enseignants primaires seraient réfractaires à certains moments à une qualification universitaire.

Les observateurs distinguent une deuxième vague dans le développement des sciences de l'éducation aboutissant cette fois-ci à une véritable et durable institutionnalisation de la discipline. Cette vague s'inscrit dans le sillage de l'expansion des systèmes éducatifs valorisant les principes de "démocratisation" ou "*Ausschöpfung der Bildungsreserven*"; si elle émerge par endroit déjà dans la première moitié du 20^e siècle, elle se déploie surtout dès la fin des années 50, s'amplifie durant les années 60 et 70, stagne durant les années 80 et connaît un certain regain depuis une dizaine d'années. A en croire les nombreuses recherches et rapports nationaux¹⁷, cette périodisation concerne la plupart des pays européens, plus particulièrement de l'Europe de l'Ouest¹⁸.

Néanmoins, les sources actuellement disponibles ne permettent guère de dégager des comparaisons précises¹⁹ et de tirer des conclusions générales, d'une part en raison de la grande hétérogénéité des configurations institutionnelles de la discipline en Europe, d'autre part en raison de la grande diversité des questions, points de vue et approches méthodologiques privilégiés par ces recherches et rapports nationaux.

Nous nous limiterons dès lors à présenter les résultats de trois études récentes, qui toutes trois proposent, sur la base d'une analyse de publications scientifiques, une mise en perspective européenne, voire mondiale, de la discipline par delà ses ancrages nationaux; ces études permettent de dégager deux configurations prototypiques, susceptibles d'éclairer les ressorts du processus de disciplinarisation des sciences de l'éducation dans les dernières décennies, de repérer des modes différents de réflexion et théorisation suivant les contextes culturels et/ou nationaux et de saisir l'évolution des configurations et modes de pensée autant comme processus de diversification que d'unification. Tout en appelant à un développement des approches comparatives, elles fournissent ainsi des outils méthodologiques précieux pour interpréter le processus de disciplinarisation dans le contexte multiculturel en Suisse.

Ressorts du développement des sciences de l'éducation: configurations prototypiques

Sur la base de six rapports nationaux (Allemagne, France, Pays-Bas, Portugal, Suède, Suisse), Hofstetter et Schneuwly (2000a) analysent plus particulièrement les discours tenus sur les ressorts du développement récent du champ disciplinaire (évolution institutionnelle, cognitive, des ressources humaines et financières). Les rapports étudiés évoquent deux ensembles de demandes sociales, étroitement articulées aux réformes des systèmes éducatifs, impulsant le développement de la recherche en éducation:

- la demande d'une qualification et professionnalisation accrue des enseignants (primaires surtout), voire des cadres liés aux établissements scolaires
- la demande d'enrichissement du stock de connaissances dans lequel les gestionnaires et les praticiens puissent puiser pour définir leurs politiques et réformes éducatives et garantir

¹⁷ Voir la liste exhaustive in Gretler, 1999b; voir également le numéro 5 du *European Educational Researcher* avec des contributions sur divers pays européens.

¹⁸ Nous disposons de très peu d'informations sur l'Europe de l'Est. Les quelques éléments donnés par Gretler 1999b n'infirmant pas les tendances décrites.

¹⁹ Il est intéressant de constater que le rapport de l'OCDE dans le cadre duquel un certain nombre d'études ont été effectuées, ne procède pas à une comparaison. Pour une exception, voir cependant Gruber, 1995.

l'efficacité de la gestion des systèmes éducatifs ou pour améliorer les pratiques d'enseignement dans les classes

Cette étude débouche sur la définition de deux configurations prototypiques des sciences de l'éducation. Dans le premier cas – impulsion essentielle par la demande de qualification et professionnalisation accrue – exemplifié par l'Allemagne (Steinert, 1994) et le Portugal (Campos, 1995), mais aussi par l'Italie (Bertolini, 2000) ou la Finlande (Risto, 2000), on assiste 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...). Dans le deuxième cas – impulsion essentielle par la demande politico-administrative –, exemplifié par les Pays-Bas (Klopprogge, van Oijen, Riemersma, van Tilborg, Walraven & Wind, 1995) et la Suède (Lindberg et Lindblad, 2000), tout comme l'Allemagne (Steinert, 1994), on assiste à une forte croissance du nombre de chercheurs travaillant dans des institutions de recherche sans fonction d'enseignement; ces chercheurs, pour partie rattachés à l'université, ne sont pas nécessairement insérés en sciences de l'éducation.

Dans le premier cas, la recherche est surtout axée sur les besoins de la pratique et s'apparente plutôt à une recherche-action visant à influencer, voire à transformer les pratiques d'enseignement. Le mécanisme régulateur prépondérant réside dans la proximité même des chercheurs, via les (futurs) enseignants en formation, avec les terrains éducatifs. Dans le deuxième cas, les mécanismes de régulation sont contractuels et fonctionnent par incitation financière selon des principes de "quasi-marché" (OCDE, 1995, p. 100); 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.

Prototypiques, ces deux configurations permettent de décrire et de nuancer les évolutions réelles dans chaque pays (dont bien sûr la Suisse).²⁰ L'existence de configurations nationales contrastées à l'échelle européenne est susceptible d'entrevoir des possibles dans lequel s'inscrit ensuite le mouvement réel. A cet égard, il est particulièrement intéressant d'observer l'évolution dans deux pays voisins significatifs de la Suisse: l'Allemagne, tout en ayant connu un développement impressionnant des sciences de l'éducation suite à l'universitarisation de la formation des enseignants, a en même temps développé un réseau relativement dense d'institutions de recherche fortement liées à l'administration (Steinert, 1994). La France, quant à elle, tout en investissant dans certains organismes de régulation centrale, semble plutôt avoir répondu à une demande de formation d'adultes et de gestionnaires des systèmes d'éducation (demande de qualification) (Froment, Caillot & Roger, 2000) par l'instauration de cursus universitaires.

²⁰ Notons tout de même que dans les deux configurations les ressources financières sont relativement précaires, comme le note Gretler (1999b), à partir de données nationales fournies par une trentaine d'associations ou organismes de différents pays européens: les dépenses pour la recherche éducationnelle oscillent entre 0,1 et 0,19% du total des dépenses pour l'éducation. Ce financement est relativement bas par rapport au normes définies par l'OCDE qui propose un chiffre plutôt de 1% pour une recherche en éducation pouvant jouer un rôle important dans la gestion des systèmes d'éducation (1995). Voir également les chiffres de McGaw, Kogan & Tuijnman (1996) qui présentent des données semblables.

Des modes différents de réflexion et de théorisation suivant les contextes culturels et/ou nationaux

Abordant les sciences de l'éducation à partir des réseaux de communication et plus particulièrement à travers les auteurs cités dans des publications significatives pour les sciences de l'éducation, Keiner et Schriewer (2000) mettent en évidence trois modes différents de réflexion et de théorisation, dépendants de contextes culturels et/ou nationaux. Le mode allemand, qu'ils décrivent de manière générale comme "clivage disciplinaire prononcé", est caractérisé par une grande unité disciplinaire qui se marque par un corps de références stables et fortement ancrées dans la discipline même. Le mode français au contraire, qu'ils présentent comme "science sociale élargie", tout en étant également inscrit dans une tradition européenne disciplinaire, est caractérisé par un référentiel multidisciplinaire et un espace large de référenciation, au détriment de l'élaboration d'un corpus stable de références, incluant plus particulièrement la psychologie cognitive, la sociologie, la linguistique, l'histoire ou encore l'anthropologie. Le mode anglo-saxon finalement que les auteurs définissent comme "spécialisation pragmatique, conditionnée par les champs d'application et les professions concernées", fait équitablement référence à des auteurs de la discipline et des autres sciences humaines et sociales – avec une prépondérance pour la psychologie–; il n'est pas tant disciplinairement organisé que fortement structuré en fonction de demandes d'ordre politique et professionnel (théorie du curriculum, mesure de l'efficacité et de l'efficacé, etc.). Ces trois modes clivent sans doute également les sciences de l'éducation en Suisse, à la confluence de plusieurs aires culturelles.

Diversification dans un contexte multipolaire

Analysant la configuration des discours pédagogiques à travers des revues spécialisées dans trois pays (Espagne, Russie et Chine) jusqu'en 1990, Schriewer et al (1999) estiment qu'il n'est pas possible d'interpréter les données dans la perspective d'un modèle neo-institutionnaliste de l'Université de Standford qui suppose une adaptation des différents modes d'organisation de la pensée et de systèmes éducatifs au niveau mondial (Meyer & Ramirez, 2000). Il montrent plutôt que, s'il y a bien une ouverture internationale et l'entrée de théories et de conceptions venant de l'extérieur dans les trois pays cités, celles-ci sont réinterprétées en fonction des cultures et traditions présentes dans chacun des pays. Loin de s'imposer sans conteste partout dans le monde, les offres de connaissances et de savoirs en éducation sont sélectionnées par les instances culturelles et idéologiques pour leur attribuer un sens en fonction de besoins nationaux, régionaux, voire locaux. Et Schriewer (sous presse) de citer Laïdi: "[...] jamais le particularisme des situations nationales ou infra-nationales n'a été aussi grand. Jamais le poids de l'histoire, de la tradition ou du fortuit n'a autant expliqué le succès ou l'échec d'un projet ou d'une expérience." (p. 26) Une analyse de la situation qui ne saurait être ignorée dans le contexte multiculturel suisse dans un environnement multiculturel européen.

2.3 Nouvelles formes d'internationalisation des sciences de l'éducation

Les sciences de l'éducation, à l'instar d'autres disciplines, sont de plus en plus marquées par une dimension internationale, et plus particulièrement européenne.²¹ Ceci résulte pour partie de l'émergence et du développement d'un certain nombre d'institutions supra-nationales qui rendent l'internationalisation à la fois possible et inéluctable et modifient, par conséquent, le paysage helvétique de la discipline, comme c'est le cas d'ailleurs pour d'autres pays. Sans viser ici l'exhaustivité, nous mentionnerons plus particulièrement deux institutions étatiques essentielles qui promeuvent l'internationalisation au niveau européen et international²² et évoquerons les associations de chercheurs qui, accompagnant d'abord la formation des sciences de l'éducation au niveau national, s'intègrent désormais également dans une dimension internationale.

Institutions publiques

L'OCDE a créé en 1968 déjà le CERI (*Center for Educational Research and Innovation*) qui a entre autres pour fonction de développer des activités de recherche et de promouvoir la collaboration entre Etats membres dans le domaine de la recherche et l'innovation. Le Centre poursuit ce but notamment à travers le travail de longue haleine sur les indicateurs de l'éducation permettant de soutenir les politiques et de rendre compte de l'efficacité des systèmes. L'OCDE a par ailleurs commencé un vaste programme d'évaluation régulière des capacités des élèves à la sortie de l'école obligatoire (PISA)²³; d'autres programmes de ce type sont en préparation.

Dans le cadre de l'Union européenne, c'est plus particulièrement le programme TSER (*targeted socio-economic research*) qui inclut un volet explicitement dédié à la recherche en éducation, intégrant les domaines suivants: enseignement de la science et des technologies; utilisation des nouvelles technologies dans la formation; demandes du marché pour la formation professionnelle; inégalités d'accès au savoirs.²⁴ Un nouveau programme cadre, le sixième, est actuellement en élaboration et devrait permettre de renforcer de manière significative la composante "éducation".²⁵

L'importance croissante des institutions européennes²⁶ a pour effet inéluctable de transformer en profondeur les traditions encore fortement nationales, voire régionales des sciences de l'éducation. Cette influence s'exerce vraisemblablement avec plus de puissance sur l'évolution actuelle et future de la discipline en Suisse, par le fait même qu'elle est fortement intégrée dans les différents aires culturelles et linguistiques des principaux pays limitrophes.

²¹ Nous ne mentionnons qu'à titre de rappel les institutions mondiales: Banque mondiale; UNESCO et le BIE, avec lequel la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation vient de signer un accord de coopération qui inclut également le Service de recherche en éducation du canton de Genève.

²² Pour cette présentation, nous nous référons essentiellement aux sites web des institutions. Gretler (2000) fournit une bonne synthèse des institutions européennes dont nous tenons également compte ici.

²³ Des informations plus détaillées se trouvent sur www.oecd.org/els/edu/ceri et www.pisa.oecd.org; pour la Suisse voir www.pisa.admin.ch.

²⁴ Pour plus d'informations voir www.cordis.lu.

²⁵ L'EERA participe de manière significative à l'élaboration de ce programme qui ne manquera pas d'influer sur les grandes priorités de la recherche en éducation, y compris probablement en Suisse.

²⁶ Evoquons à ce propos le Consortium of Institutions for Development and Research in Education in Europe (CIDREE).

Associations de chercheurs en sciences de l'éducation en Europe

Les premières associations de chercheurs s'inscrivent à l'intérieur des frontières nationales. Gretler (1999a)²⁷ distingue à ce propos deux périodes de fondation, si l'on ne prend pas en considération les associations de pédagogie, souvent plus anciennes: la première se situe dans les années 70 (notamment Allemagne, France, Suisse, Ecosse, Pays nordiques, Royaume Uni), la deuxième, dans les années 90 (entre autres Autriche, Tchéquie, Lituanie, Portugal, Roumanie, Slovénie, Espagne); dans les deux cas, ces associations se créent dans le sillage d'un développement conséquent de la discipline, générant une masse plus importante de chercheurs. La deuxième vague va déboucher sur un phénomène nouveau: la création d'associations européennes.²⁸

La EARLI (*European Association for Research in Learning and Instruction*) regroupe environ 1'000 chercheurs, membres individuels. Fortement dominée par des courants psychologiques, elle a une visée nettement psychopédagogique de la recherche en éducation, comme en témoignent ses groupes de travail et la définition de son objectif: "to promote empirical and theoretical research into processes of learning, development, and instruction in, or relevant to, education or training... EARLI encourages the study of learning from diverse perspectives as long as these perspectives contribute to a deeper understanding of learning and of instructional processes." (<http://www.earli.eu.org>). Ses champs d'investigations n'embrassent ainsi pas tous les domaines des sciences de l'éducation; l'essentiel de son activité réside dans les congrès bisannuels et les groupes de travail.

La EERA (*European Educational Research Association*), quant à elle, fondée en 1995 avec la participation active de la Suisse, constitue une association faitière fédérant actuellement 18 associations nationales, principalement de l'Europe de l'Ouest. Regroupant ainsi potentiellement plus de 8'000 membres, elle n'a cependant pas encore une présence très grande dans la pratique des chercheurs. Elle se caractérise par un champ d'action large²⁹; des infrastructures, en construction, relativement fragiles; des congrès annuels réunissant plus d'un millier de membres; un bulletin qu'elle envisage de transformer en revue. Il semblerait que les associations nationales ne jouent pas optimalement leur rôle de courroies de transmissions en vue de dynamiser ces nouveaux réseaux et infrastructures. La EERA renforce depuis peu ses échanges avec les instances définissant la recherche à Bruxelles dans le cadre de l'Union européenne.

Conclusion

L'analyse, sur la longue durée, de l'émergence progressive du champ disciplinaire en Europe nous semble particulièrement intéressante pour tenter de dégager à la fois les différences et analogies dans la manière dont s'opère le processus de disciplinarisation des sciences de l'éducation; en particulier, pour prendre conscience de l'influence séculaire de la psychologie sur

²⁷ Sur la base d'un questionnaire envoyé à des représentants des sciences de l'éducation de tous les pays européens.

²⁸ Nous n'évoquons ici que les deux principales, considérées comme représentant la discipline. Il existe par ailleurs plusieurs associations regroupant les chercheurs d'un domaine particulier, à l'instar, par exemple, de la *European Society for research on the education of adults* (ESREA).

²⁹ Informations actualisées: www.eera.ac.uk.

l'évolution des sciences de l'éducation, de même que leur imbrication étroite à la fois avec les réformes pédagogiques et la formation des enseignants.

Le repérage des traditions académiques différentes, par exemple l'approche disciplinaire unitaire allemande et la tradition pluridisciplinaire française, est susceptible de nous éclairer sur la manière dont la discipline se déploie en Suisse et plus particulièrement sur les différences quant à ses référents disciplinaires entre les deux principales communautés culturelles. Il en va de même de l'analyse des ressorts à l'origine du récent développement de la discipline en Europe et du repérage de deux configurations prototypiques: développement universitaire lié à la qualification professionnelle et création de services de recherche étroitement liés aux administrations locales. Tout en se développant selon des caractéristiques qui lui sont propres, le paysage de la recherche éducationnelle suisse semble s'être de longue date inscrit dans une dynamique internationale par le fait même de se situer ainsi à la confluence de plusieurs aires culturelles qui n'ont cessé d'orienter son développement.

L'internationalisation croissante de toutes les institutions culturelles, incluant aussi bien les disciplines que les systèmes de formation, transforme fondamentalement les sciences de l'éducation, conviées à dépasser leurs traditions nationales, tout en continuant à assumer leurs fonctions et influences sur les réalités régionales et locales. En s'organisant au niveau européen, les chercheurs, et parmi eux les associations suisses, commencent à se doter d'instruments organisationnels pour œuvrer et défendre leurs intérêts à ce niveau.

Partie II

Les sciences de l'éducation en Suisse

Cette deuxième partie propose une analyse de l'évolution des sciences de l'éducation en Suisse dans le but d'accéder à une plus fine connaissance de la situation actuelle de la discipline et des principales tendances orientant son développement. Nous organiserons notre analyse en fonction des cinq dimensions définitives d'une discipline, focalisant successivement notre regard sur ses principales institutions de référence ainsi que sur leur fonction et personnel, sur ses objets de recherche, sur ses réseaux de communication, sur la manière dont s'y structure la socialisation à la recherche pour conclure sur les mécanismes de régulation de la discipline. Cette partie se fonde sur une revue de littérature systématique des travaux déjà existants sur ces questions, complétées de quelques nouvelles investigations empiriques réalisées dans le cadre de ce mandat, non sans commenter, dans un premier temps, les apports et limites de ces investigations.

3. Présentation des travaux existants sur les sciences de l'éducation en Suisse: possibilités et limites

A l'instar des autres disciplines, les sciences de l'éducation produisent des travaux réflexifs permettant d'élargir les connaissances sur l'évolution de la discipline elle-même, sur ses institutions, son fonctionnement, ses produits. Ces travaux s'adressent à la communauté scientifique, mais aussi à ses interlocuteurs extérieurs, notamment aux instances administratives et politiques, en charge de la direction des institutions formatives, dans lesquelles sont incluses les institutions de recherche. Depuis une quinzaine d'années environ, de tels bilans sont régulièrement réalisés en sciences de l'éducation, notamment grâce aux institutions mandatées pour ce faire, plus particulièrement la Société suisse pour la recherche en éducation (SSRE) et le Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation (CSRE), pour leur propre compte, pour le compte du Conseil suisse de la science (CSS), puis, plus récemment pour la Conférence suisse de coordination pour la recherche en éducation (CORECHED) et le Conseil de la recherche en éducation (CRE).

Ce chapitre esquisse une brève revue de littérature des travaux existants. Nous ne retenons ici que les études ayant pour ambition de décrire et d'analyser, pour la Suisse ou l'une de ses principales régions linguistiques ou culturelles, l'entité sciences de l'éducation (aussi appelée recherche en éducation) ou des aspects particuliers de la discipline. Nous nous proposons de décrire synthétiquement les problèmes traités et les points de vue et démarches méthodologiques privilégiés par ces travaux. L'enjeu est double: il s'agit d'abord de visibiliser les travaux existants, sur lesquels s'appuie le présent rapport, travaux auxquels s'ajoutent désormais les données produites dans le cadre même de ce mandat (voir Cusin, Grossenbacher & Vögeli-Mantovani, 2001); il s'agit ensuite d'en repérer les apports et limites, notamment du point de vue méthodologique, pour tenter de cerner le plus précisément possible le statut et la fiabilité des connaissances ainsi produites. Cette critique méthodologique nous semble d'autant plus utile qu'elle a des incidences directes sur nos propres analyses, et, plus globalement, sur les possibilités mêmes d'esquisser une analyse réflexive éclairée et légitime sur l'évolution de la discipline.

3.1 Rapports sur les sciences de l'éducation comme entité

Les travaux analysant la discipline au niveau national s'inaugurent avec l'importante étude publiée en 1985, pour le dixième anniversaire de la SSRE, sous l'intitulé "*Matériels pour un plan de développement et version préliminaire du plan de développement pour la recherche suisse en éducation*" (CSRE, 1985). Cette étude, qui a fait l'objet d'une large consultation et discussion, débouche sur l'édition d'un numéro spécial de la revue de la SSRE *Education et recherche*: "Plan de développement de la recherche suisse en éducation" (SSRE, 1988).

Depuis, l'état de la recherche éducationnelle suisse a été plusieurs fois décrit et à chaque fois ces études, inscrites dans le prolongement de la précédente, se sont fondées sur les données rassemblées et utilisées par le CSRE. Le *Plan* précité se voit d'abord développé et actualisé dans le "Rapport sur la situation en Suisse de la recherche en sciences sociales" (Grossenbacher et Gretler, 1992). Presque simultanément paraît une étude sur le développement, entre 1970 et 1990, de la recherche éducationnelle en Suisse, privilégiant l'analyse des institutions et des thèmes de recherche (Patry & Gretler, 1992). Sur la base de plusieurs investigations préparatoires (Poglia, 1986, 1987, Grossenbacher & Vögeli, 1992) Poglia, Grossenbacher et Vögeli publient en 1993 une importante étude concernant l'état de la formation et de la recherche dans les sciences de l'éducation, largement discutée au sein de la SSRE. C'est la première – et la seule pour l'instant – qui se concentre également sur la situation universitaire, fournissant une vue d'ensemble des cursus en sciences de l'éducation basée sur une analyse des différents plans et règlements d'études des institutions; on y trouve également des informations chiffrées sur les flux d'étudiants à partir des données produites par l'Office fédéral de la statistique (OFS). Ce document servira de base au Conseil suisse de la science pour assurer une meilleure coordination des Hautes écoles dans le domaine des sciences de l'éducation.

En 1994, Gretler, actualise les données des précédentes investigations pour son "Rapport sur la situation en Suisse" rédigé pour le troisième Séminaire international de l'OCDE consacré à la recherche et au développement de l'éducation. Par ailleurs, la CORECHED, fondée en décembre 1991, édite en janvier 1996 son "Premier rapport sur l'état, le développement et les tendances de la recherche éducationnelle en Suisse". En 1999, le CRE de la Conférence intercantonale de l'Instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) termine son rapport, élaboré par l'Institut romand de recherche et de documentation pédagogiques (IRDp), sur "Les recherches en éducation en Suisse romande et au Tessin: état de situation, analyse et priorités". En 2000 enfin, prenant appui notamment sur les analyses des institutions de la recherche en éducation en Suisse (CSRE, 1983, 1989, 1996) et sur les rapports de travail élaborés par le CSRE (CSRE, 1991, 1993, 1995, 1997, 1999), Gretler dresse un bilan de la recherche en éducation menée en Suisse depuis la dernière guerre mondiale, tant du point de vue institutionnel que des thèmes abordés (Gretler, 2000).

Ces textes fournissent tous des informations détaillées sur les aspects suivants qui constituent en même temps les organisateurs de la plupart des rapports mentionnés:

- institutions réalisant de la recherche en éducation: leur nombre, leur grandeur, leur ancrage institutionnel (universitaire, administratif/étatique, privé)
- chercheurs concernés par la recherche éducationnelle: leur nombre, leur appartenance institutionnelle, la durée d'engagement dans les projets, etc.
- contenus de la recherche éducationnelle: les domaines privilégiés, les degrés scolaires concernés, les démarches méthodologiques utilisées, etc.

- La systématique de ces études et l'analogie de leurs points de vue et démarches autorisent leur mise en perspective sérielle, précieuse pour permettre une analyse fine de la recherche éducationnelle suisse

3.2 Travaux analysant des aspects particuliers de la discipline

D'autres études abordent des aspects particuliers des sciences de l'éducation, complétant les travaux ci-dessus.

Institutions de formation des enseignants

Le rapport de Poglia, Grossenbacher et Vögeli-Mantovani (1993) comporte une présentation détaillée des institutions universitaires de formation des enseignants, élaborée sur la base des plans d'études des universités. Criblez (1998) analyse le rapport complexe qui s'instaure entre discipline et profession notamment avec l'apparition des Hautes écoles pédagogiques (HEP). Grossenbacher, Schärer et Gretler (1998), quant à eux, offrent un panorama complet de la recherche dans le cadre de la formation des enseignants, qu'elle s'inscrive ou non dans le cadre universitaire. Cette étude est mise à jour, pour la Suisse romande, par Weiss (2000a) qui décrit minutieusement, sur la base des projets de loi et des textes de référence cantonaux produits dans le cadre de la création des HEP, l'état de la réflexion sur la réforme de la formation des enseignants du point de vue de son incidence sur la recherche en éducation.

Services de recherche liés à l'administration

Les services de recherche ont fait l'objet d'un certain nombre d'études approfondies.³⁰ A travers un questionnaire et une visite des sites, Huberman (1989) procède à une première description de la situation de ces services et analyse leurs possibilités et limites. Dans le cadre du Congrès 2000 de la SSRE et sur la base d'une série de présentations par leurs acteurs des principaux centres helvétiques, Weiss (sous presse) analyse avec minutie l'évolution des services durant les 40 dernières années du point de vue institutionnel et des intérêts de recherche. Weiss (2000b) vient par ailleurs de livrer un rapport sur l'évolution récente des services en Suisse romande, mettant en lumière les profondes restructurations en cours depuis quatre ans.

Relève

Outre les données fournies dans le rapport de Poglia, Grossenbacher et Vögeli-Mantovani (1993) présentant les cursus universitaires de formation en recherche en éducation, l'étude de Criblez (1998) se distingue par son analyse approfondie de la question de la relève en sciences de l'éducation, en se basant d'une part sur des études plus générales concernant le statut du corps intermédiaires en Suisse et les quelques données disponibles se rapportant aux postes de

³⁰ Dans la mesure où nous ne retenons que les travaux englobant l'ensemble des institutions suisses ou d'une région linguistique ou culturelle particulière, nous ne répertorions pas les nombreux rapports réalisés par chaque institution, qui constituent d'ailleurs souvent la base des rapports cités ici.

chercheurs en sciences de l'éducation et d'autre part sur une analyse des thèses effectuées dans la discipline.³¹

Financement

Le financement n'a fait l'objet que d'une seule évaluation, dans CSRE (1985), repris dans SSRE (1988). Les estimations ont été réalisées à partir des projets, dont les coûts sont soit indiqués par les chercheurs, soit estimés au travers de comparaisons entre projets semblables, soit encore appréciés à travers d'autres procédures; ces données sont complétées par la définition des coûts de projets FNRS qui touchent de près ou de loin la problématique de l'éducation.³²

Champs particuliers de la recherche en éducation

Il nous semble nécessaire d'évoquer également les études faisant le point sur deux domaines ("sous-disciplines"?) qui relèvent directement du champ disciplinaire sans nécessairement y être inclus du point de vue institutionnel et qui peuvent avoir leurs propres institutions, réseaux et supports:

- Pour la *pédagogie curative*, nous disposons d'une analyse des contenus abordés à travers l'étude des projets annoncés dans la base de données du CSRE (Rosenberg, 2000).
- Pour la *recherche en formation professionnelle*, Kiener (1999), procède à une évaluation du domaine sur la base de la petite enquête effectuée par Marty (1998) et de l'analyse des projets de recherche dans la base de données du CSRE et d'autre part à travers une enquête auprès d'acteurs centraux, tandis que Straumann (2000) s'attache à faire un état des lieux de la recherche tout en proposant un découpage et en faisant un bilan des résultats principaux de la recherche, toujours essentiellement à partir de la base de données du CSRE.

Ces études complètent les séries de rapports présentés ci-dessus. On note cependant que les données disponibles sont souvent lacunaires pour de nombreux domaines, plus particulièrement bien sûr celui du financement, mais également de la relève, des flux d'étudiants, de la formation à la recherche pour ne citer que les plus importants.

3.3 Discussion méthodologique

³¹ Signalons également les nombreuses réflexions conduites ponctuellement par les différentes universités, en particulier par les associations du corps intermédiaire et collègues des collaborateurs de l'enseignement et de la recherche, en vue d'améliorer les conditions de travail scientifique et de favoriser une relève de qualité dans les différentes universités suisses. Si la plupart d'entre elles sont limitées, se centrent sur une institution ou un problème particuliers, relèvent de publications internes aux différentes institutions, elles se fondent néanmoins sur des données précises et problématisent finement cette question.

³² A partir du présent mandat, l'initiative a été prise de proposer à la CORECHED de financer une première étude plus systématique, mais encore exploratoire, du coût de la recherche en éducation, étude qui vise également à élaborer des outils pour évaluer plus systématiquement et dans la durée ces coûts. Cette étude, réalisée sous la direction de Siegfried Hanhart, est actuellement en cours et ses données, prochainement accessibles, combleront une lacune importante du présent rapport.

Ces différentes études, fondamentales pour les connaissances ainsi produites, se fondent pour l'essentiel sur des données similaires et privilégient des démarches méthodologiques précises, dont il convient de repérer aussi bien les apports que les limites. Nous n'en évoquerons que les principaux.

Recensement des publications et projets de recherche

La plupart des investigations s'appuient sur les données réunies par le CSRE. Rappelons que ce dernier recense de façon continue depuis 1970 les publications et projets de recherche en sciences de l'éducation. Ce recensement est complété d'une liste des institutions concernées, d'une analyse des chercheurs impliqués et d'une catégorisation des projets de recherche. La régularité et la systématisme de ce recensement ainsi que l'exploitation des données réunies et leur catégorisation sur la base des mêmes critères sur plusieurs décennies en font un indicateur précieux pour dégager les principales tendances de l'évolution de la recherche éducationnelle en Suisse dans les trente dernières années.

D'autant plus indispensable et précieuse qu'elle est unique en son genre en Suisse, cette démarche comporte néanmoins d'indéniables limites, que le *Plan* lui-même pointe déjà (p. 47), pouvant aboutir à des distorsions difficiles à estimer si elles ne sont pas problématisées et prises en compte dans les analyses et bilans proposés ou complétées et mises en rapport avec d'autres données.

Le recensement, dans la mesure où il est pour l'essentiel fondé sur les annonces par les chercheurs eux-mêmes de leurs projets et publications, est loin d'être exhaustif; les annonces ne se font pas avec la même systématisme d'un chercheur à l'autre, d'un projet ou domaine à l'autre, d'une institution à l'autre (les données concernant les universités notamment sont lacunaires). Par ailleurs, les notions de recherche et de projet sont sujettes à des interprétations très disparates (de l'essai à un ouvrage scientifique sanctionné et reconnu par la communauté scientifique, du mémoire de licence au projet de plusieurs années impliquant une dizaine de personnes), ce qui limite la valeur des données et les possibilités de les analyser pour accéder à une meilleure connaissance de la production effective dans le champ disciplinaire (par exemple pour apprécier l'importance respective des contenus étudiés).

Catégories d'analyse des contenus et estimation du temps dévolu à la recherche

Mentionnons également une limite relative aux catégories d'analyse des contenus. Introduites la première fois dans *Matériels*, ces catégories ne sont pas vraiment définies ou justifiées et ne correspondent guère à d'autres catégorisations (voir la liste proposée par Gretler, 1999b, dans un document de travail pour l'EERA) utilisées dans d'autres pays. L'analyse des mêmes projets avec une grille différente (Patry & Gretler, 1992) réserve d'ailleurs quelques surprises.

Concernant l'estimation du potentiel de recherche, l'insuffisante distinction, du moins dans certains textes, entre institutions organiquement ou occasionnellement liées à la recherche en éducation, constitue une autre limite des données. A cela s'ajoute le problème, souligné dans plusieurs rapports, de la difficulté d'estimer le temps de travail effectivement à disposition pour la recherche, aussi bien dans les centres de recherche que les universités.

Comparabilité des données

Plusieurs études se basent sur les données fournies par les institutions elles-mêmes (flux d'étudiants, cursus universitaires, ressources humaines). La validité de ces données ne saurait évidemment être mise en cause, mais le problème de l'analyse comparative est toujours extrêmement difficile à résoudre dans la mesure où il s'agit de systèmes avec des logiques sous-jacentes inspirées de cultures académiques très différentes. La signification des mêmes informations peut dès lors souvent différer, ce qui rend l'interprétation des informations souvent

délicate (statuts des cours ou séminaire, ou des thèses; taux d'encadrement des étudiants; valeur des diplômes, etc.).

Quelques d'études se basent sur des données produites dans le cadre même de l'investigation (questionnaires, interview, visites de sites). Ces études sont particulièrement précieuses pour décrire la réalité de la recherche éducative, dans la mesure où elles fournissent des informations qui complètent celles produites par les institutions elles-mêmes dans leur propre fonctionnement. Relevons néanmoins que le choix de l'échantillonnage et la non exhaustivité des réponses limitent parfois la portée des données, ne permettent guère l'établissement de données sérielles identiques sur une longue durée et ne facilitent donc pas le repérage d'évolutions ou permanences. Une démarche basée sur le discours des acteurs à propos de leurs institutions, si elle fournit une matière première intéressante, court néanmoins le risque de rester subjective, si elle n'est pas complétée d'enquêtes systématiques, fondées sur des questions et critères d'analyses analogues.

Il semble dès lors nécessaire de se donner les moyens dans le court et le long terme de surmonter ces limites, pour être en mesure d'étoffer notre connaissance de l'évolution des sciences de l'éducation en Suisse et d'inagurer des analyses comparées, malgré la diversité des pratiques scientifiques, des aires culturelles, des genres d'institutions et types de recherches concernées.

Conclusion

La revue de littérature systématique des nombreux travaux et études sur lesquels se fonde notre analyse des sciences de l'éducation en Suisse montre qu'il existe un nombre appréciable de travaux permettant une évaluation assez précise de l'état de la discipline.³³ Une réflexion approfondie sur les données ainsi produites fait cependant apparaître également de nombreuses limites dont il faudra tenir compte dans les interprétations: bases de données partiellement lacunaires; unités d'analyse difficiles à établir; catégories d'analyse des contenus des recherches non homogénéisées et peu théorisées; comparaison des données fournies par les institutions problématiques en raison des logiques institutionnelles très divergentes. Ces limites, qui concernent principalement les bases de données, méritent d'être relevées dans la mesure où elles interfèrent sur les interprétations qui en découlent, les nôtres notamment.

Certes, ces données sont néanmoins suffisamment nombreuses et surtout recueillies, pour plusieurs d'entre elles, à travers un laps de temps relativement long et selon des critères comparables, pour qu'une présentation globale de l'évolution de la discipline se justifie en vue de dégager quelques lignes stratégiques d'intervention. L'état même des données disponibles en appelle au développement d'indicateurs plus détaillés et plus fiables, travail qui devrait se faire dans une coopération internationale (nous y reviendrons).

4. Institutions: genre, fonction, personnel

³³ Nous n'allons pas présenter en détail les données statistiques disponibles dans ces études concernant le phénomène de disciplinarisation, mais référons, pour ceci, aux différents rapports et travaux cités.

L'assise institutionnelle d'une discipline constitue l'une de ses premières conditions d'existence. En Suisse, plusieurs genres d'institutions relèvent potentiellement des sciences de l'éducation: universités, services pédagogiques ou de recherche liés aux administrations, institutions de formation des enseignants, auxquels s'ajoutent d'autres, moins clairement identifiées. L'assise institutionnelle de la discipline dépasse donc largement son insertion universitaire. Le critère distinctif qui nous semble pouvoir être retenu pour les inclure dans la discipline – et donc dans notre analyse – consiste dans le fait qu'elles ont pour mandat de réaliser de la recherche en éducation³⁴, mandat auquel peut s'ajouter celui d'assumer une fonction formative et de socialiser les nouveaux chercheurs.

La diversité même de ces institutions, leur inclusion contrastée dans la discipline, la multiplicité de leurs ancrages disciplinaires et de leurs mandats, constituent des manifestations institutionnelles intéressantes du processus de disciplinarisation; les frontières de la discipline évoluent sans cesse sous la pression des demandes sociales et en interaction avec l'évolution d'autres champs disciplinaires; de nouvelles institutions apparaissent, certaines se déplacent de la marge au centre; d'autres encore changent de fonction. Le paysage d'ensemble de la discipline ne cesse de se transformer.

Nous nous proposons, dans ce chapitre, d'analyser successivement ces différents genres d'institutions, en repérant les tendances principales de leur évolution et les traits significatifs de leur fonction et organisation (structure, fonctionnement, mandat, personnel³⁵).

4.1 Universités

Une fine intelligibilité des insertions universitaires présentes des sciences de l'éducation et des ressorts de leur déploiement académique invite à une contextualisation historique. En effet, les structures actuelles résultent de décisions séculaires, fortement marquées, nous l'avons vu, par les aires culturelles contrastées dans lesquelles elles s'inscrivent, d'autant plus influentes que prévaut encore, au niveau universitaire, une logique décentralisatrice des mécanismes de décisions. C'est sur l'arrière-fond d'un panorama historique que la présentation institutionnelle comparative des quatre universités les plus importantes pour les sciences de l'éducation prendra tout son sens. En effet, les deux tensions auxquelles est soumise la discipline se font sentir avec une intensité particulièrement aiguë dans cette institution: comme nous verrons, la discipline assume la fonction de qualification professionnelle pour certaines professions depuis son établissement à l'université et son processus de disciplinarisation s'accomplit en étroite imbrication avec celui d'autres disciplines universitaires. Il en résulte des formes organisationnelles très diverses: différenciation interne et externe; institutions en marge, sur la frontière, voire en dehors de la discipline; unité ou diversité d'institutions relevant des sciences de l'éducation. Formes que nous tenterons de repérer dans leur diversité, sans en éluder les dimensions flottantes, floues, incertaines, qui nous semblent elles aussi caractéristiques du processus de disciplinarisation des sciences de l'éducation.

³⁴ Rappelons que nous nous référons au manuel technique *Système d'information universitaire suisse* de l'OFS pour la définition de la recherche, tout en proposant par endroit des éléments de définition qui nous semblent clarifier notre propos.

³⁵ La problématique des statuts eux-mêmes du personnel de recherche sera reprise dans le chapitre 7.2, lorsque nous aborderons la question des perspectives professionnelles.

Eléments d'histoire des sciences de l'éducation dans les universités suisses

Le paysage universitaire suisse en sciences de l'éducation se caractérise par une étonnante hétérogénéité, qui trouve pour partie ses origines dans un passé séculaire. Si l'histoire comparée de l'émergence des sciences de l'éducation en Suisse reste encore en friche, il nous semble néanmoins possible d'avancer déjà quelques repères, pour une première périodisation.

Emergence et premiers développements des sciences de l'éducation en Suisse
(1870-première moitié du 20^e siècle)

Dans le sillage de nombreuses autres universités européennes (voir chapitre 2), les premières chaires de pédagogie ou science(s) de l'éducation sont fondées à la fin du 19^e siècle dans la plupart des universités suisses, dans le contexte des restructurations de la formation des enseignants, plus particulièrement secondaires (Criblez, 1998; Herzog, sous presse; Hofstetter & Schneuwly, 2000b; Späni, sous presse). Ces chaires sont généralement insérées au sein des Facultés des lettres, proches de la philosophie dont la pédagogie, alors conçue comme une science morale, est issue et des enseignants qu'il s'agit de former. La dimension "professionnalisante" marque ainsi le champ disciplinaire, dès ses premières institutionnalisations universitaires.

Les trois premières décennies du 20^e siècle – avec un léger retard sur l'évolution américaine, mais en syntonie parfaite avec celle en Europe – voient se multiplier les tentatives pour fonder la pédagogie ou science(s) de l'éducation sur des approches empiriques, voire expérimentales, fortement inspirées de la psychologie, visant à décrire et analyser la réalité éducationnelle en utilisant des méthodologies de recherche scientifique (notamment Meumann à Zurich, Durr à Berne, Claparède à Genève, Van Cauwelaert à Fribourg). Comme ailleurs en Europe, ces initiatives s'appuient sur le puissant mouvement de réforme pédagogique et sont également soutenues par des syndicats enseignants, estimant qu'une haute qualification professionnelle, par exemple sous la forme d'une universitarisation de la formation, peut permettre une meilleure reconnaissance sociale de leur profession (Bloch, 2000, pour Zurich; Millet, 1989, pour Vaud; Metz, 1998, pour Bâle; Hofstetter & Schneuwly, 2000b, pour Genève). Le succès de ces initiatives reste très variable.

En Suisse alémanique, ces tentatives demeurent souvent éphémères. La pédagogie, dite "geisteswissenschaftlich", reste dépendante de la philosophie, jusque dans l'intitulé des chaires, et demeure orientée vers la formation des enseignants secondaires, pour laquelle elle assume la fonction d'une instance normative et morale. Les titulaires des chaires se distinguent davantage par leur carrière antérieure dans l'administration scolaire que dans l'univers académique. La dimension empirique s'estompe progressivement.

A Genève, l'existence dès 1912 de l'Institut Jean-Jacques Rousseau (ou Ecole des sciences de l'éducation), institution indépendante spécialisée dans la recherche en éducation et de renommée internationale, de même que le soutien de l'administration scolaire et des enseignants aux mouvements de réformes pédagogiques et de tertiarisation de la formation des enseignants, aboutit à une universitarisation partielle de cette formation et à l'intégration à l'Université de l'Institut des sciences de l'éducation en 1929. Dès son origine, celui-ci s'oriente fortement vers la recherche empirique, notamment sous l'emprise de la psychologie, qui lui fournit sa caution scientifique.

A Fribourg et à Zurich, une première différenciation interne de la discipline se produit par la création de chaires en pédagogie curative (Häberlin, 1991; Hoyningen-Suess, 1999). Dans les deux cas, cette évolution aboutit à la fondation d'instituts indépendants qui développent leurs

propres programmes de formation et recherches. La différenciation se réalise en quelque sorte sous forme de fission.

Essor des institutions relevant des sciences de l'éducation en Suisse
(deuxième moitié du 20^e siècle)

Comme partout en Europe, l'expansion du système scolaire, en particulier au niveau secondaire, multiplie le nombre d'enseignants, surtout secondaires, et renforce les exigences de qualification des professions enseignantes. Les universités suisses alémaniques, y compris Fribourg, créent de nouveaux cursus de formation professionnelle destinés aux enseignants secondaires (Herzog, sous presse). L'articulation entre pédagogie/science(s) de l'éducation et formation prend des formes très diverses selon les endroits. Ce mouvement aboutit à un certain renforcement de la discipline dans les universités concernées (créations de cursus et de postes d'enseignants universitaires), sans pour autant garantir une assise académique suffisante pour permettre une différenciation interne de la discipline et sa progressive distinction d'avec la profession et "autonomie" institutionnelle.

Tandis que les sciences de l'éducation à Genève ne contribuent que très ponctuellement à la formation des enseignants secondaires, elles assument dès les années trente – au moment même où elles sont intégrées à l'université – une responsabilité de plus en plus importante dans la formation des enseignants primaires (Hofstetter & Schneuwly, 2000b), puis, dès les années septante, aux autres professions éducatives (formateur d'adultes, éducateurs, éducation spéciale, travailleurs sociaux mais aussi administrateurs, cadres et experts). En 1975, avec la création de la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, l'assise universitaire de la discipline, déjà bien plus ample qu'en Suisse alémanique, se voit encore élargie.³⁶ Rappelons que l'intégration complète de la formation des enseignants a récemment (1996) abouti à un doublement des effectifs du corps enseignant universitaire: l'Université de Genève abrite aujourd'hui l'un des plus importants centres universitaires de sciences de l'éducation en Europe. A Lausanne, c'est précisément l'inverse qui se produit: l'Université a récemment renoncé à sa chaire spécifiquement consacrée aux sciences de l'éducation.

Deux autres domaines ont connu un développement significatif ces trente dernières années, toujours sous la pression de l'accroissement des exigences de qualifications professionnelles. La pédagogie curative ou spéciale, instituée très tôt déjà dans des instituts indépendants à Zurich et Fribourg,³⁷ et qui bénéficie aujourd'hui d'une significative reconnaissance (par exemple en termes de postes et d'étudiants). La "Sozialpädagogik", elle, se voit attribuer un poste académique intégré dans l'institut de pédagogie à Zurich. A partir d'un noyau situé en pédagogie curative, deux chaires non rattachées aux sciences de l'éducation, axées sur le travail social, sont en outre créées à l'Université de Fribourg, d'abord en allemand (Fatke, 1991) puis en français.

Ces quelques éléments historiques montrent que l'un des principaux ressorts du développement universitaire de la discipline réside dans la formation des enseignants et d'autres professionnels de l'éducation (éducateurs, travailleurs sociaux, formateurs d'adultes, mais également administrateurs, cadres et experts). L'une des clés de compréhension de cette discipline semble donc son rapport à la profession (au sens large, incluant toutes les professions de l'éducation:

³⁶ Il n'existe pas encore d'histoire systématique de la Section des sciences de l'éducation pour la période après-guerre. On trouve des éléments dans les rapports annuels, très succincts, de la Section et dans le premier volet du rapport d'auto-évaluation rédigé en 2000 par un groupe de travail mandaté pour ce faire (Rapport d'auto-évaluation, 2000).

³⁷ Ces informations sont issues des sites web et des rapports des instituts. Voir aussi Häberlin (1991).

formateurs des adultes, enseignants spécialisés, intervenants divers dans les institutions d'éducation, travailleurs sociaux, administrateurs scolaires etc.) et plus particulièrement à la demande sociale de qualification professionnelle, illustrant ainsi le dynamisme de l'une des tensions constitutives de la discipline. Ces éléments historiques visibilisent en même temps la grande diversité des réponses à ces demandes, aboutissant dans la plupart des cas à des solutions institutionnelles très fragmentées. Cette fragmentation institutionnelle peut préteriter la discipline alors même que les institutions de recherche et formation se développent. Genève constitue certes une exception.

Précisons encore que l'expansion des systèmes de formation conduit également à un renforcement des sollicitations émanant des sphères politiques et administratives pour que la recherche éducationnelle contribue à l'efficacité de la gestion des systèmes de formation. Pour des raisons qui restent à mieux comprendre – liées peut-être à leur mandat, aux modèles alors valorisés –, les universités suisses ne vont guère bénéficier des ressources alors mises à disposition pour valoriser la recherche et le développement dans ce domaine (Gretler, 2000), ressources qui seront investies dans la création de centres liés à l'administration qui, à leur tour, nous le verrons dans le chapitre 4.2., vont apporter une précieuse contribution au déploiement de la discipline. Il est néanmoins intéressant de relever que ces centres se développeront surtout en proximité géographique des universités au sein desquelles les sciences de l'éducation connaissent déjà une large assise institutionnelle.

Nous nous proposons maintenant d'étudier successivement les institutions universitaires actuelles relevant directement ou non des sciences de l'éducation. Nous nous arrêterons d'abord sur les instituts de pédagogie ou sections/départements des sciences de l'éducation, qui constituent les principaux ancrages des sciences de l'éducation au niveau académique. Nous nous intéresserons ensuite aux institutions universitaires destinées à la formation des enseignants secondaires mais créées parallèlement aux précédentes. Un troisième volet nous permettra d'analyser les instituts spéciaux de pédagogie curative et de pédagogie sociale. Nous terminerons par l'analyse d'un phénomène relativement nouveau dans les universités suisses: la création de services ou centres spécialisés dans la recherche répondant à des besoins sociaux (administrations, écoles, économie).

Instituts/départements/sections des sciences de l'éducation/ de pédagogie aujourd'hui

Nous nous concentrons ici sur les quatre principaux instituts/départements délivrant tous les niveaux de titres académiques en sciences de l'éducation en Suisse, en nous fondant essentiellement sur les investigations conduites par Cusin, Grossenbacher & Vögeli-Mantovani (2001), dans le cadre du présent mandat. Il serait intéressant de compléter ce tableau³⁸ par des données sur Neuchâtel, et, dans une moindre mesure, sur Bâle, où la discipline est également

³⁸ Rappelons par ailleurs que des enseignements sont proposés et des recherches réalisées dans d'autres facultés, instituts et départements, notamment en psychologie et sociologie, mais aussi en linguistique et en histoire; ces enseignements et recherches apportent de précieux éclairages sur diverses problématiques et disciplines liées aux sciences de l'éducation. Leur recensement est néanmoins d'autant plus difficile qu'il s'agit souvent d'activités passagères. Les limites imposées à ce mandat n'ont pas permis de faire ce recensement qui mériterait d'être ultérieurement réalisé pour rendre compte de façon exhaustive de la recherche éducationnelle.

insérée au niveau universitaire. Lausanne, rappelons-le, a remplacé sa chaire de pédagogie par une chaire en sociologie de l'éducation, insérée dans la Faculté des sciences sociales.³⁹

Les Instituts pédagogiques (IP) des Universités de Berne et de Zurich sont subdivisés en spécialités, ou en sections, qui correspondent aux différentes chaires. Le Département des sciences de l'éducation (DSE) de l'Université de Fribourg comprend une section de langue allemande et une section de langue française, chacune possédant sa chaire. A Genève, la chaire n'a pas la même fonction structurante que dans les trois autres sites; outre le fait que l'organisation de la hiérarchie académique diffère entre institutions, il convient de relever que le nombre important de postes académiques stabilisés (aussi bien au niveau professoral qu'au niveau du corps intermédiaire supérieur) permet à la Section des sciences de l'éducation (SSED) de Genève de se structurer en équipes de recherche, relativement assurées de leur durée, récemment regroupées en quatre secteurs.

Au vu de ces différences, nous nous proposons de relever, pour les quatre universités retenues, la liste des intitulés des postes de professeurs ordinaires, extraordinaires, adjoints, postes qui correspondent grosso modo à des "concepts" comparables.

Institut de pédagogie de Zurich (IP)
- Pédagogie historique et systématique (depuis 1999: pédagogie générale)
- Psychologie de l'éducation I
- Psychologie de l'éducation II
- Pédagogie / pédagogie sociale
Institut de pédagogie de Berne (IP)
- Pédagogie générale
- Psychologie de l'éducation
- (sociologie de l'éducation: chaire prévue)
Département des sciences de l'éducation de Fribourg (DSE)
- Pédagogie et psychologie de l'éducation (allemand)
- Pédagogie générale (français)
Section des sciences de l'éducation de Genève (SSED)
- Analyse des pratiques
- Analyse des processus d'enseignement
- Analyse du lien éducatif
- Approches interculturelles de l'éducation
- Construction sociale de la connaissance et démarches de la formation
- Didactique comparée
- Didactique des langues

³⁹ Lausanne était l'une des premières universités à instaurer une chaire de pédagogie en 1890; elle a connu une histoire très mouvementée et n'a jamais pu véritablement développer sa sphère d'influence. Il n'est actuellement pas possible d'y suivre des études spécialisées en sciences de l'éducation. Récemment, l'ancienne chaire de pédagogie a été remplacée par une chaire de sociologie de l'éducation. Par ailleurs, un certain nombre de projets de recherche en éducation sont menés et des cours traitant systématiquement de problématiques éducatives sont donnés dans le cadre des licences en sciences sociales et politiques et en psychologie. Relevons toutefois que l'Ecole polytechnique fédérale de Lausanne bénéficie d'une chaire de pédagogie et de didactique.

- Didactique des sciences sociales et humaines	
- Education des adultes et processus d'apprentissage	
- Education et développement de l'enfant	
- Education spéciale	(à suivre)
- Education spéciale de la petite enfance	
- Evaluation et formation	
- Histoire de l'éducation	
- Méthodologies qualitatives de recherche en éducation	
- Planification de l'éducation	
- Pluralité des langues et des cultures à l'école	
- Pratiques pédagogiques et institutions de formation	
- Psychopédagogie de la langue	
- Psychopédagogie des sciences	
- Sociologie de l'éducation	

Tableau 1: Postes professoraux (professeurs ordinaires, extraordinaires, adjoints) dans les instituts, départements ou section de pédagogie ou de sciences de l'éducation (élaboré à partir de l'étude de Cusin, Grossenbacher & Vögeli-Mantovani, 2001).

Ce tableau ne donne cependant pas une image complète de la situation. Il faudrait ajouter, pour Fribourg et Zurich, les professeurs en pédagogie curative (respectivement 3 et 2) et pour Zurich et Berne les professeurs qui assument la responsabilité de la formation universitaire des enseignants secondaires (leur nombre est difficile à déterminer, étant donné que leurs statuts sont extrêmement variables). Rappelons également pour mémoire les deux postes de professeurs en travail social à Fribourg, qui ne se situent cependant plus guère dans le champ des sciences de l'éducation. A cette liste il faudrait finalement encore rajouter l'une ou l'autre chaire en psychologie ou en sociologie essentiellement orientées vers des questions d'éducation (notamment la psychologie appliquée à l'Université de Zurich).

Malgré ces nuances, le tableau montre à l'évidence que la différenciation interne dans les universités suisses alémaniques est peu avancée sur le plan structurel;⁴⁰ elle s'opère davantage en fonction des investissements scientifiques différenciés des professeurs, dépendant donc des individus en place, de leurs choix personnels, sans garantie dans la durée. On observe par contre une très grande différenciation interne à l'Université de Genève qui crée, dans le champ des sciences de l'éducation, des postes professoraux spécialisés, couvrant, par une structure fortement ramifiée, une multiplicité de domaines et approches disciplinaires.

Ces différences structurelles sont évidemment liées au nombre de personnes impliquées.

Catégorie	IP Zurich (femmes)	IP Berne (femmes)	DSE Fribourg (femmes)	SSED Genève (femmes)
Corps professoral	4,00 (0%)	*2,00 (0%)	2,00 (0%)	24,02 (39%)
Corps intermédiaire	12,97 (38%)	7,45 (59%)	7,10 (42%)	74,59 (60%)

⁴⁰ Nous faisons l'hypothèse que la différenciation se fait à l'intérieur de l'université par un processus qu'on pourrait appeler d'"externalisation" de la fonction de formation professionnelle dans des instituts spécialisés (pédagogie curative; formation des enseignants).

Total du personnel scientifique	16,97 (29%)	9,45 (47%)	8,10 (37%)	98,61 (55%)
---------------------------------	-------------	------------	------------	-------------

Tableau 2: Personnel scientifique en postes à plein-temps (par institut et par catégorie; proportion de femmes) (Cusin, Grossenbacher & Vögeli-Mantovani, 2001). Les indications reposent sur les chiffres que les instituts ont eux-mêmes fournis sur leurs effectifs actuels (2000; 1999 pour la SSED de Genève).
* Les appels d'offres pour un troisième poste ont été lancés.

Les différences entre les structures de formation sont aussi grandes que celles entre structures institutionnelles. En effet, à Zurich, à Berne et à Fribourg, les étudiants inscrits dans les facultés de philosophie ou d'histoire de la philosophie peuvent choisir la pédagogie comme branche principale ou secondaire. Pour l'obtention de la licence, la pédagogie doit donc être combinée avec une ou deux autres branches. A Genève, il est possible de suivre l'ensemble du cursus de licence en sciences de l'éducation uniquement. Voici, résumées sous forme de tableau, les structures de formation.

Institut de pédagogie de l'Université de Zurich (IP)

1 ^{er} cycle au minimum 4 semestres	Cours d'introduction et développement de compétences dans toutes les branches d'études
2 ^e cycle au minimum 4 semestres	Choix d'un domaine prioritaire d'études/ professeur parmi 4 proposés
	Choix d'un domaine secondaire d'études/ professeur parmi 4 proposés
	Choix d'une première branche secondaire en dehors de l'Institut
	Choix d'une seconde branche secondaire en dehors de l'Institut

Institut de pédagogie de l'Université de Berne (IP)

1 ^{er} cycle (60 ETCS) au minimum 4 semestres	Phase propédeutique avec "Examen général" (2 semestres)
	Phase de développement avec "Examen intermédiaire" (2 semestres)
2 ^e cycle (240 ECTS) au minimum 4 semestres	Choix d'une spécialisation entre 2 domaines/professeurs (90 ECTS)
	Choix d'une branche secondaire hors de l'Institut (90 ECTS)
	Choix d'une branche secondaire hors de l'Institut (60 ECTS)

Département des sciences de l'éducation de l'Université de Fribourg (DSE) (partie alémanique)

1 ^{er} cycle au minimum 4 semestres	Cours obligatoires Examen de demi-licence
Etudes de spécialisation au minimum 4 semestres	Spécialisation dans un des deux domaines et choix partiel dans l'autre domaine
	Choix d'une branche secondaire hors de l'Institut
	Choix d'une branche secondaire hors de l'Institut

Section des sciences de l'éducation de l'Université de Genève (SSED)

1 ^{er} cycle (60 ETCS) 2 à 4 semestres	Tronc commun Procédure d'admission
2 ^e cycle (180 ECTS) 6 à 12 semestres	Mention: Recherche et intervention

Mention: Enseignement
Mention: Formateur d'adultes

Tableau 3: Premier et deuxième cycles dans les instituts considérés (Cusin, Grossenbacher & Vögeli-Mantovani, 2001, pp. 20-21).

On constate encore une fois de grandes différences de fonctionnement au niveau de l'enseignement. D'un côté une formation générale en lettres, avec la pédagogie comme branche principale ou secondaire; de l'autre une licence en sciences de l'éducation, impliquant l'étude de plusieurs domaines des sciences de l'éducation, le choix d'une formation professionnelle ou non professionnelle et, à l'intérieur de cette dernière, la possibilité de choix de cursus de spécialisation.

C'est Genève qui détient la palme en formation post-grade: après l'obtention de la licence, les étudiants peuvent suivre un cursus de spécialisation en sciences de l'éducation, qui comprend notamment 60 crédits de la mention Recherche et Intervention. Le troisième cycle débouche soit sur un doctorat soit sur un diplôme d'études supérieures (DES). Le cursus amenant au doctorat peut également être entrepris après l'obtention du DES. A la TECFA (unité active dans le domaine des technologies éducatives), il est possible d'obtenir un Diplôme d'études supérieures en Sciences et technologies de l'apprentissage et de la formation. Enfin, Genève offre un certificat de formation continue pour formateurs d'adultes. Pour sa part, l'Université de Fribourg a récemment ouvert des études post-grades pour formateurs et formatrices des Hautes Ecoles Pédagogiques. Notons, pour compléter, que dans les quatre instituts, il est possible d'obtenir un doctorat en pédagogie ou en sciences de l'éducation.

Les institutions universitaires de formation professionnelle des enseignants secondaires⁴¹

La formation professionnelle des enseignants du secondaire est une tâche traditionnelle des universités, comme nous l'avons vu dans l'introduction historique de ce chapitre qui montre qu'il s'agit même d'une des raisons d'être de la pédagogie à l'université.

La présentation qui suit n'est malheureusement pas exhaustive, les données fournies par les institutions n'étant ni complètes ni comparables entre elles. Elles permettent néanmoins une description suffisante pour une première analyse des principales tendances.

Situation globale des cantons universitaires

Au niveau des cantons universitaires suisses, il nous semble possible de distinguer trois cas de figures. Dans le premier, exemplifié par Genève, Lausanne et Saint Gall (à l'exception des enseignants du secondaire dans le domaine commercial), l'université ne participe pas directement en tant que telle à la formation professionnelle des enseignants secondaires formés

⁴¹ Ce chapitre se base essentiellement sur un dossier élaboré par Lucien Criblez dans le cadre du présent mandat. Le travail de récolte, de présentation et d'analyse des données devra se poursuivre en vue de repérer les incidences, sur la situation des sciences de l'éducation, de la transformation générale des instituts de formation des enseignants en Suisse. La SSRE a créé un groupe de travail qui suit cette évolution. Il conviendrait également d'institutionnaliser au niveau de la CDIP l'analyse et l'observation de ces instituts.

dans des institutions n'entretenant que peu de liens officiels avec l'*Alma mater*.⁴² Dans le second, représenté par Bâle et Neuchâtel, la formation s'accomplit dans un Institut de pédagogie extrauniversitaire qui entretient des liens avec l'Université. Dans le troisième, représenté par Berne, Zurich et Fribourg, la formation est pleinement intégrée dans le réseau universitaire. Nous décrirons brièvement la situation de Bâle et Neuchâtel puis nous arrêterons plus longuement sur les cantons de Berne, Zurich et Fribourg⁴³, où la formation relève pleinement de l'université, situation qui constitue l'objet même de ce volet. Nous présenterons, pour ces trois cantons, les structures de formation existantes, le nombre d'étudiants et le personnel impliqué, et esquisserons, en conclusion, quelques considérations sur le statut de la recherche dans ces cursus de formation.

Structures de formation

A Bâle, la formation se réalise dans l'Institut de pédagogie extrauniversitaire qui coopère avec l'Université pour la formation disciplinaire des enseignants secondaires. Par ailleurs, le directeur de l'Institut est professeur de pédagogie à l'Institut philosophique de l'Université garantissant ainsi la possibilité d'étudier la pédagogie comme branche secondaire. L'Institut de pédagogie finance également pour partie la *Forschungsstelle für Schulpädagogik und Fachdidaktik* (voir le chapitre suivant *Nouvelles institutions*) rattachée à l'Institut de philosophie. La formation professionnelle des enseignants, tout en nouant des liens avec l'Université, ne peut donc pas être considérée comme véritablement universitaire.

A Neuchâtel, Jura et Berne, la formation didactique et pratique des enseignants secondaires I et II se fait dans des institutions spécialisées non universitaires (le BES à Porrentruy et Bienne pour le secondaire inférieur de Jura et Berne; le SPES pour le secondaire I de Neuchâtel et le secondaire II des 3 cantons). La Section des sciences de l'éducation de l'Université de Neuchâtel propose une formation en sciences de l'éducation, dispensée sur 15 journées de 7-8 périodes; à cela s'ajoutent en moyenne six séances de "réflexion sur les pratiques". La Section dispose pour ce faire d'un poste et demi (3 heures de professeur, un demi poste de collaborateur scientifique et un demi poste réparti sur diverses charges d'enseignement). Du point de vue de la recherche, il n'y a guère de collaboration significative entre les institutions impliquées dans la formation des enseignants secondaires.

Quant à elles, les trois universités suisses alémaniques de Zurich, Berne, Fribourg⁴⁴ présentent une structure assez analogue. Chacune comprend deux institutions de formation des enseignants: secondaire inférieur (Sekundarlehrant) et supérieur (Höheres Lehramt).

Höheres Lehramt (HLA)

	Berne	Zurich	Fribourg
Admission	1 ^e cycle dans une branche	Maturité	Maturité ou titre jugé équivalent

⁴² Des études permettant de comprendre cette structure sont actuellement en cours.

⁴³ Faute de moyens, nous n'avons pas pu inclure dans l'analyse la formation des enseignants secondaires pour les écoles commerciales proposée au Institut für Wirtschaftspädagogik à Saint Gall. On trouvera certaines informations sur le site <http://www.iwp.unisg.ch>.

⁴⁴ Rappelons que ne prenons pas en considération ici la situation saint-galloise et la formation des enseignants dans le domaine commercial (*Wirtschaftspädagogik*). Pour Fribourg, nous ne présentons pour l'instant que la situation de la partie allemande de l'Institut.

Durée	Licence et 2 semestres de formation en didactique et sciences de l'éducation	Licence et 2 semestres de formation en didactique générale, didactique disciplinaire et pratique	Licence et 2 semestres de formation en didactique, pédagogie, psychologie et pratique
Structure	Possibilité d'une formation disciplinaire et professionnelle parallèle, au plus tôt après le 1 ^e cycle	Possibilité d'une formation disciplinaire et professionnelle parallèle	Possibilité d'une formation disciplinaire et professionnelle parallèle

	Berne	Zurich	Fribourg
Formation à/par la recherche en sciences de l'éducation	Aucune	Aucune	Aucune

Sekundarlehramt (SLA)

	Berne	Zurich	Fribourg
Admission	Maturité ou Brevet d'enseignant primaire	Brevet d'enseignant primaire ou Diplôme du séminaire de formation pédagogique de base	Maturité ou titre jugé équivalent
Durée	- Après la Maturité: 8 semestres - Après le Brevet: 6 semestres	- 2 semestres de séminaire de formation de base pour personnes sans brevet - 6 semestres de formation universitaire	8 semestres
Structure	- Maturité: formation dans disciplines (6 sem.); didactiques, sciences de l'éducation, pratique (2 sem.) - Brevet: formation dans les disciplines et en didactique disciplinaire (6 sem.)	Etude en branche principale (6 sem.), 2 ^e branche (4 sem.) et 3 ^e branche (2 sem.) - Formation en sciences de l'éducation (6 sem.), pratique (4 sem.), didactique disciplinaire et autres (6 sem.)	- Formation dans les disciplines de référence (lettres ou sciences) (6 sem.) - Formation pédagogique, pratique et didactique par le Département Sciences de l'éducation (6 sem.) - Gestion de classe, formation personnelle (1 sem.)
Formation à/par la recherche en sciences de l'éducation	Aucune	Aucune	Aucune

Tableau 4: La formation des enseignants secondaires dans 3 universités suisses

Les tableaux montrent que la formation dans le domaine des sciences de l'éducation, y compris la didactique disciplinaire, dure en général une année et comprend trois composantes essentielles: la formation didactique dans les branches de référence (2 pour le gymnase, 3 pour l'école secondaire), la formation générale en sciences de l'éducation et une formation pratique (généralement des stages). Les apports des sciences de l'éducation dans la formation des enseignants peuvent donc être considérés comme relativement peu développés. Par ailleurs, les enseignants ne bénéficient pas d'une formation à et par la recherche, mais l'on peut supposer que les cours et séminaires qu'ils suivent intègrent et transmettent des connaissances à ce propos, ne serait-ce qu'en fondant leurs contenus sur les résultats de la recherche éducationnelle.

Nombre de diplômes délivrés et personnel

Le personnel impliqué dans la formation universitaire professionnelle des enseignants est difficile à évaluer et à comparer précisément, dans la mesure où de nombreuses personnes interviennent à titre partiel. Ce nombre varie en outre en fonction du taux d'étudiants. Voici à titre indicatif quelques informations quantitatives concernant le nombre de diplômes délivrés.

	Höheres Lehramt	Sekundarlehramt
Berne	77	(93 débutants)
Zurich	104	104
Fribourg	32	33

Tableau 5: Nombre de diplômes délivrés dans la formation des enseignants secondaires dans 3 universités suisses

Le nombre restreint d'étudiants, notamment à Fribourg, conduit à des regroupements de volées, proposant ainsi un enseignement tous les deux ans seulement pour certaines branches (par exemple les "petites" didactiques). Pour le Höheres Lehramt, les institutions de Berne et de Fribourg ont conclu un contrat de coopération (BENEFRI) pour la formation des didacticiens des disciplines. Ainsi les didactiques disciplinaires physique, chimie et informatique sont-elles enseignées chaque année à Berne, celles d'espagnol, latin/grec, pédagogie, psychologie et philosophie à Fribourg, celles d'italien et de mathématiques alternativement dans l'une des deux Universités.

En ce qui concerne le personnel, les situations sont délicates à comparer, étant donné la disparité des données et des structures. On peut néanmoins faire les observations suivantes:

- Les directions des HLA et SLA sont en général assumées par des professeurs titulaires ou, comme à la HLA de Zurich, par un professeur extraordinaire.
- Toutes les institutions ont des lecteurs engagés à temps plein et stabilisés (1 seul à Fribourg, plusieurs à Zürich et Berne). Les "petites" didactiques disposent de très petites charges d'enseignement (1,5 postes sont dédiées à cette tâche à Fribourg, répartis sur plusieurs disciplines).
- Le nombre de personnes en équivalent postes à plein temps est difficile à évaluer. On peut néanmoins estimer qu'il comprend 3 à 4 personnes à Fribourg, une quinzaine à Berne et une vingtaine à Zurich.
- La plupart des institutions ne disposent pas d'un corps intermédiaire inférieur. Dans certaines, comme par exemple les HLA et SLA de Zurich, des assistants sont engagés depuis les années 90.

Le potentiel de spécialistes en sciences de l'éducation liés aux formations professionnelles des enseignants est donc relativement important comparé aux instituts de pédagogie dans les différentes universités. Les didactiques disciplinaires, qui regroupent d'ailleurs souvent des personnes provenant des sciences de référence, sans formation approfondie en sciences de l'éducation – une étude complémentaire devrait être menée pour vérifier en détail cette affirmation – sont les mieux représentées dans ces institutions. La plupart de ces personnes semblent néanmoins avoir essentiellement une fonction d'enseignement et de formation,

n'intervenant qu'à temps partiel dans le cadre universitaire. N'ayant en général pas de mandat de recherche dans leur cahier de charge, elles n'ont donc officiellement pas de temps ni d'infrastructure à disposition (personnel, budget) pour mener des projets de recherche. Depuis quelques années, on note un changement vers une certaine implication, souvent sur une base volontaire, des enseignants dans la recherche et vers la construction d'infrastructure (personnel, budget, temps) pour mener des projets de recherche.

Recherche et formation

Pour analyser le lien entre formation et recherche, il est nécessaire de définir plus précisément le rapport entre les institutions de formation des enseignants et les instituts de pédagogie ou sciences de l'éducation. Les informations à disposition semblent indiquer que les trois universités se distinguent notablement à cet égard. Ces différences entre institutions ont également une influence sur les activités de recherche, certaines étant intégrées dans les instituts de pédagogie, d'autres étant entièrement indépendantes.

A Berne, les deux institutions, SLA et HLA, fonctionnent de fait de manière relativement indépendante de l'Institut de pédagogie en ce qui concerne la formation, mis à part quelques cours, par exemple en psychologie pédagogique, donnés par des enseignants de ce dernier. Du point de vue de la recherche, des collaborations existent, ce qui rend plus difficile l'appréciation de leur propre production scientifique indépendamment de celle de l'Université, relativement abondante. Les projets de recherche, plus particulièrement du *Höheres Lehramt*, portent sur la didactique disciplinaire, la coéducation, le développement et l'identité, le développement scolaire et l'évaluation.

A Zurich, les deux institutions sont entièrement séparées de l'Institut de pédagogie. La HLA, à travers ses trois professeurs extraordinaires en didactique générale, les assistants (6 personnes) et ses nombreux chargés d'enseignement (Dozenten) en didactique disciplinaire, a une production académique appréciable, étroitement liée aux pratiques d'enseignement, y compris de l'enseignement primaire et secondaire. Le SLA, lui, n'a pas d'infrastructure pour faire de la recherche et n'est pas doté de professeurs. Ses collaborateurs déploient néanmoins, à travers des contrats divers, une activité de recherche, plus particulièrement dans le domaine des didactiques disciplinaires.

A Fribourg finalement, les institutions de formation des enseignants font intégralement partie du Département des sciences de l'éducation. Les activités de recherche sont menées dans ce cadre englobant et concernent les mêmes thèmes (voir le chapitre 5). On peut supposer que la synergie ainsi créée augmente globalement le potentiel de l'institution, mais a également pour effet de ne pas favoriser l'augmentation du personnel.

Ces structures sont actuellement en pleine évolution dans le cadre de la restructuration de la formation des enseignants au niveau suisse. Les tendances à cet égard ne sont pas uniformes.

A Neuchâtel, la rénovation en cours et la création de la HEP BEJUNE va aboutir à une augmentation de la dotation horaire pour les sciences de l'éducation, puisque les enseignants primaires et tous les enseignants secondaires seront regroupés pour les prestations universitaires. En plus, une formation à la recherche sera donnée par l'université, en collaboration avec des enseignants psychopédagogues de la HEP.

A Berne, l'Institut universitaire de formation des maîtres va commencer son travail en 2002 et les rapports entre cet Institut et celui de pédagogie sont en cours de négociation. On notera que les instituts de formation deviennent universitaires, tout en se voyant désormais détachés institutionnellement de l'université et en étant soumis à la loi sur la formation des enseignants et ses règlements de personnel; le personnel n'est pas engagé par l'université et cette dernière n'a

aucune influence sur la politique d'organisation, du personnel et financier de la formation des enseignants. Notons que la HLA demande à rester rattachée à l'université.

L'Université de Fribourg a décidé que les formations des enseignants secondaires I et II demeurent en son sein et a défini de nouvelles structures à cet effet. Les institutions universitaires ont le mandat de travailler étroitement avec la future HEP.

A Zurich, la décision n'a pas été prise si la HLA reste universitaire ou sera rattachée à la Haute école pédagogique. La SLA, elle, sort du cadre universitaire et intègre la HEP. On assiste donc ici à une tendance inverse à celle constatée dans les pays environnants qui intègrent progressivement entièrement la formation des enseignants à l'université.

Autrement dit, tandis que l'universitarisation de la formation des enseignants s'accomplit dans la plupart des pays occidentaux, la Suisse choisit une voie médiane, optant pour une formation tertiaire qui n'offre pour l'instant pas les possibilités de formation académique complète (licence, doctorat, voire habilitation) et confère une part relativement congrue à la recherche.

D'autres institutions académiques des sciences de l'éducation

Le répertoire des institutions suisses de recherche en éducation (CSRE, 1996) constitue une référence précieuse pour repérer les autres insertions universitaires des sciences de l'éducation, au-delà des classiques grands centres universitaires. Il mentionne, pour 1996, 44 institutions universitaires, dont 25 sont dites "de pédagogie, de pédagogie curative, de didactique et instituts similaires" (p. XVIII). Issu d'une enquête auprès des chercheurs, le répertoire intègre toute institution qui se déclare telle, quel que soit son statut. Pour distinguer, parmi ce vaste ensemble, les institutions à caractère académique, nous avons réanalysé les données en fonction de deux critères précis: a) l'institution ne doit pas être incluse dans une autre, plus importante et déjà recensée b) l'institution doit être représentée par une chaire. Le nombre d'institutions dans toutes les universités suisses s'élève alors à environ 15⁴⁵. Evoquons uniquement celles se situant dans les quatre universités observées sous forme d'étude de cas, outre celles mentionnées plus haut:

- Institut de pédagogie curative, Zurich et à Fribourg
- *Koordinationsstelle für Weiterbildung* à Berne
- Institut pour l'éducation médicale, Berne
- Technologies de formation et apprentissage (TECFA) à Genève
- Unité de Développement et de Recherche en Education Médicale (UDERM) à Genève

Trois institutions méritent quelques lignes afin de compléter le panorama des institutions universitaires en sciences de l'éducation et montrer la dynamique de fission comme mécanisme de différenciation de la discipline:

- Les deux Instituts de pédagogie curative de Fribourg et de Zurich, qui constituent des entités numériquement très importantes et représentant une très ancienne tradition des sciences de l'éducation; ils ont évolué de manière autonome par rapport aux autres institutions, contrairement par exemple à ce qui se passe à Genève, mais également dans d'autres universités en Europe.

⁴⁵ Quelques doutes subsistent quant au statut de l'une ou l'autre des institutions.

- Le Département de travail social et politiques sociales de Fribourg pour illustrer le cas d'un déplacement de frontière disciplinaire à propos d'une sous-discipline, elle aussi fréquemment intégrée en sciences de l'éducation ou en proximité de la discipline.⁴⁶

⁴⁶ Notons que ce département, très significativement, ne figure pas dans l'inventaire de la CSRE.

Pédagogie curative

Deux grands instituts indépendants fonctionnent au niveau universitaire avec des possibilités de formation académique (licence et doctorat): l'Institut de pédagogie curative de Fribourg et l'*Institut für Sonderpädagogik* de Zurich.⁴⁷

Doté de deux chaires et d'un professeur associé, auxquels s'ajoutent un grand nombre de collaborateurs, l'Institut de pédagogie curative forme, en 1999, 753 étudiants pour des diplômes, licences et doctorats en pédagogie curative clinique et scolaire, en logopédie⁴⁸, petite enfance. Les principaux projets de recherche concernent l'intégration d'enfants immigrés ayant des problèmes scolaires et la question du redoublement. Notons par ailleurs que l'Institut édite depuis 68 ans une revue scientifique *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*. Quant à l'*Institut für Sonderpädagogik*, il comprend deux chaires, une ordinaire et une extraordinaire, un poste et demi de collaborateur scientifique et des postes d'assistants, auxquels s'additionnent un grand nombre de chargés d'enseignement. 221 étudiants, dont 78 ayant choisi la pédagogie curative comme branche principale, sont inscrits à l'Institut. Les principaux thèmes de recherche ont trait notamment à l'intégration de personnes handicapées dans la vie sociale, à l'évaluation d'écoles spéciales ou multiculturelles, à la problématique femme et handicap, aux enfants surdoués et à la pédagogie curative comme science.

Les deux Instituts possèdent donc un grand potentiel de formation et de recherche et disposent d'un personnel stable appréciable. Tout en étant spécifiques, les thématiques de recherche sont proches de celles observées plus haut pour les autres instituts, ce que confirme d'ailleurs, pour la pédagogie curative plus généralement, l'étude de Rosenberg (2000). Comme pour la formation des enseignants, l'orientation vers la formation de professionnels et sans doute aussi la structure même de la Faculté de philosophie, hôte de l'institut, a favorisé une solution autonome très tôt déjà dans l'histoire des instituts (Häberlin, 1991).

Travail social et politiques sociales

Doté de deux chaires à l'Université de Fribourg à l'intérieur de la Faculté de philosophie – tout comme le département des sciences de l'éducation et l'Institut de pédagogie curative – le département "Travail social et politiques sociales" est ici mentionné pour deux raisons: les recherches effectuées en son sein sont souvent menées dans le contexte d'institutions universitaires de sciences de l'éducation (en Suisse notamment à Zurich et à Genève); et historiquement, les chaires ont leur origine en pédagogie curative. Des synergies seraient-elles possibles ou nécessaires? Du point de vue qui nous intéresse ici, celui de la disciplinarisation, c'est le phénomène de différenciation puis de distanciation d'un domaine qui semble intéressant, cette distanciation ne laissant pour ainsi dire plus de trace dans la configuration actuelle du domaine.

⁴⁷ Rappelons qu'à Genève l'éducation spéciale est intégrée dans la Section des sciences de l'éducation (SSED), mais ne propose pas de formation professionnelle. Les logopédistes sont formés en psychologie; les éducateurs dans un Institut non universitaire, l'Institut d'études sociales, qui accédera prochainement au statut d'Haute école spécialisée; les enseignants spécialisés n'ont plus de brevet spécifique: la formation des enseignants primaires dispensée par la SSED est dite "polyvalente", incluant l'enseignement pour des classes spéciales.

⁴⁸ L'inscription institutionnelle de la logopédie mériterait également de faire l'objet d'une réflexion approfondie du point de vue des frontières disciplinaires: insérée en psychologie à Genève, proche de la linguistique à Neuchâtel, la logopédie se trouve en pédagogie curative à Fribourg.

En Suisse alémanique, la "Sozialpädagogik" – qui pourrait assumer le rôle d'une discipline de référence pour la formation des "Sozialpädagogen" (notamment éducateurs spécialisés) – est faiblement développée. On constate un grand hiatus, notamment en Suisse alémanique, entre la formation des professionnels dans ce domaine et la recherche et l'enseignement académique, ce qui ne manque pas d'avoir des répercussions dans le développement des Hautes écoles spécialisées.

De nouvelles institutions

Un phénomène relativement récent est observable dans les universités suisses alémaniques, dont on trouve le modèle dans d'autres pays, notamment aux Pays-Bas (Hofstetter & Schneuwly, 2000a; Kloprogge *et al.*, 1995): la création d'instituts spécialisés, rattachés, sous des formes diverses, aux instituts universitaires de pédagogie/sciences de l'éducation. On en dénombre actuellement quatre (Gretler, 2000).⁴⁹

Nom	Date de création	Lieu	Statut institutionnel	Fonctions principales
Forschungsbereich Schulpädagogik und Fachdidaktik	1993	Berne	Rattaché au Sekundarlehramt	Recherche dans les domaines de l'accompagnement pédagogique et du développement didactique
Fachstelle Schulqualität und Schulentwicklung	1994	Zurich	Intégré dans l'Institut de pédagogie, chaire de psychologie de l'éducation et lié au service pédagogique du DIP	Recherche sur l'évaluation de structures et la planification d'innovation
Forschungsstelle für Schulpädagogik und Fachdidaktik	1997	Bâle	Rattaché au Fachbereich Pädagogik	Recherche sur la qualité et le développement des écoles, philosophie de l'éducation et représentations des enseignants
Kompetenzzentrum für Bildungsevaluation und Leistungsmessung	1999	Zurich	Rattaché à l'Université de Zurich	Offre de services de recherche pour l'économie et l'administration dans les domaines de l'évaluation de la formation et de la mesure des compétences

Tableau 6: Nouvelles institutions universitaires en sciences de l'éducation

⁴⁹ Les informations fournies par Gretler ont été complétées, dans la mesure de leur existence, par celles présentées sur les sites web des institutions.

Comme le montre ce tableau, la nature du rattachement au réseau universitaire de ces institutions diverge. Tandis que la *Forschungsstelle für Schulpädagogik und Fachdidaktik* de Berne est incluse dans l'institut de formation des enseignants, structurellement indépendante de l'Institut de pédagogie, celle de Bâle fait partie de l'Université et entretient d'étroites relations avec l'Institut de pédagogie. S'agissant des créations zurichoises, le pôle *Schulqualität und Schulentwicklung* résulte d'une alliance entre l'Université (Institut de pédagogie) et le service pédagogique du Département de l'instruction publique, alors que le *Kompetenzzentrum für Bildungsevaluation und Leistungsmessung*, quant à lui, relève directement de l'Université, tout en étant financé presque exclusivement par des mandats de recherche.

Au-delà de la diversité de leurs statuts et configurations institutionnelles, toutes ces institutions s'attachent à répondre à des besoins liés à la gestion des systèmes éducatifs et se profilent ainsi sur un marché potentiellement productif et pour lequel de nouvelles ressources sont dégagées. Ce mouvement semble résulter d'une nouvelle manière de concevoir les fonctions de l'université, en rapport avec les besoins socio-économiques et professionnels, et d'une tendance des départements de l'instruction publique d'"externaliser" (*outsourcing*) une partie de leurs demandes de recherche. Tout en étant certain que ces institutions auront un effet dynamisant sur la recherche universitaire, il est pour l'instant difficile, au vu de leur récente émergence, d'estimer les incidences de ces nouvelles structures sur l'évolution des sciences de l'éducation, notamment au niveau universitaire, et d'apprécier les résultats des recherches qui y sont conduites, les perspectives de développement et les mises en synergies possibles.

Services à la cité

Comme le disent Cusin, Grossenbacher et Vögeli-Mantonvani (2001), il est très difficile de se faire une idée précise de l'engagement des enseignants universitaires dans la cité, plus particulièrement sur le terrain éducatif, aussi bien au niveau politique que dans la pratique éducative. Les données précises à ce propos n'existent pas, étant donné que la définition même du service à la cité est sujette à caution. L'analyse des rapports annuels des 4 universités (voir Cusin, Grossenbacher & Vögeli-Mantovani, 2001, annexes) permet néanmoins de voir que les enseignants universitaires, au-delà de leur engagement dans les différentes instances garantissant le fonctionnement du système académique (commission d'experts, évaluation de projets de recherche et d'articles, etc.), déploient une activité significative en dehors du cadre universitaire. L'exemple de Genève, particulièrement bien répertorié, permet d'apprécier cette réalité importante des sciences de l'éducation. Quatre types d'interventions sont distingués dans le rapport d'activité de cette université: 1. Expertises, rapports, mandats de service; 2. Création de matériel d'enseignement et de formation; 3. Conférences publiques, présence dans les médias, expositions; 3. Activités de formation de praticiens. Au total, pour une période de trois ans, presque 700 interventions relevant de ces catégories sont mentionnées, plus particulièrement dans les catégories 1 et 4. En plus des services à la cité découlant de l'élaboration de savoirs sur les systèmes éducatifs, l'évaluation des systèmes de formation et de leur réforme (les nouvelles institutions que nous venons de décrire jouent notamment ce rôle) et la formation des enseignants, les sciences de l'éducation interviennent donc directement assez fréquemment dans les terrains éducatifs, démontrant ainsi un engagement soutenu face à la cité. Aussi peut-on affirmer que les sciences de l'éducation se distinguent par rapport aux autres disciplines académiques par le nombre et l'importance de leurs prestations à l'égard de la cité.

Une mise en perspective historique du processus de disciplinarisation des sciences de l'éducation dans les universités suisses montre que celui-ci s'articule étroitement sur les demandes de qualification professionnelle, tout en revêtant des formes différentes suivant le contexte socio-historique dans lequel il s'inscrit et les cultures académiques de référence. L'analyse de l'évolution récente des inscriptions universitaires de la discipline permet de repérer deux tendances différentes. Situées dans les facultés de philosophie, les sciences de l'éducation dans les universités suisses alémaniques suivent plutôt une structure de différenciation externe, à travers la création d'institutions spécialisées correspondant à différentes fonctions (formation des enseignants, profession de l'éducation spéciale, travail social, institutions spécialisées en recherche en éducation mandatée par des organismes extérieurs). A Genève, le développement universitaire des sciences de l'éducation, fortement centralisé, relève plutôt d'un processus de différenciation interne, en intégrant de nombreuses formations (quasi-)professionnelles: formation des enseignants⁵⁰, éducation spéciale, formation des adultes, au sein desquelles est proposée une formation à la recherche. Cette différenciation interne inclut des disciplines constitutives ou contributives et de nombreuses spécialisations articulées aux formations professionnelles ou centrées sur des problématiques propres aux sciences de l'éducation.

Il nous semble particulièrement intéressant de mieux cerner les effets de ces différentes évolutions sur le déploiement des sciences de l'éducation, aussi bien du point de vue de leur capacité à se profiler comme discipline académique au même titre qu'une autre, des conditions de production scientifique, que du point de vue de la formation tant académique que professionnelle des étudiants concernés. Les nouvelles formes de développement de la discipline (création de nouveaux centres spécialisés pour répondre à des besoins spécifiques et tendances à l'"outsourcing") nous paraissent mériter une attention particulière pour utiliser au mieux leurs potentialités.

4.2 Services de recherche liés aux administrations

Confrontées à de complexes problèmes de gestion des systèmes d'éducation, aussi bien en ce qui concerne les flux d'élèves que celui de l'efficacité des démarches et des réformes pour agir efficacement et pallier d'éventuels dysfonctionnements, les administrations font appel aux sciences de l'éducation pour leur fournir des informations, des analyses, voire des modèles facilitant les prises de décisions. En raison de la structure fédéraliste de la Suisse, les institutions créées pour remplir cette fonction sont très diversifiées, d'obédience cantonale ou régionale, et fonctionnent selon des modalités contrastées. L'étroite interaction entre demandes sociales et discipline se manifeste non seulement dans cette structure institutionnelle dispersée, mais également dans la lente transformation des fonctions assumées par les services.

Les premières formes de recherches au service de l'administration

Dès l'instauration, au 19^e siècle, d'un service public d'enseignement organiquement et juridiquement rattaché à l'Etat, les administrations cantonales ont tenté de se donner des outils, certes modestes à leurs débuts, en vue de récolter les données, notamment statistiques, nécessaires pour connaître le taux et la nature de la scolarisation/ alphabétisation de la

⁵⁰ Sans la formation professionnelle des enseignants secondaires qui se fait entièrement en dehors du cadre universitaire, après l'obtention d'une licence.

population (notamment à travers les examens pédagogiques des recrues (Lustenberger, 1996) et l'évolution des systèmes éducatifs pour en optimiser la gestion. L'une des premières tentatives d'envergure d'organiser ces données sur la longue durée et de dépasser le régionalisme en visant une mise en perspective suisse, réside dans la publication dès 1887 du *Jahrbuch des Unterrichtswesens in der Schweiz*, relayée dès le début du 20^e siècle par les deux séries suivantes: *Annuaire de l'instruction publique en Suisse* (1910-1979) et *Archiv für das schweizerische Unterrichtswesen* (1915-1979) éditées par la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (Badertscher, 1997). Ces supports ont stimulé la récolte et l'analyse de données sans pour autant bénéficier d'infrastructures scientifiques stables qui leur auraient permis d'assumer la fonction d'un centre de recherche helvétique. La logique fédéraliste prévalant, c'est au niveau cantonal qu'émergent, dans les années 1920, les premières initiatives en vue de doter les administrations d'organes qui leur permettraient de réguler les systèmes de formation qui ne cessent de se développer (par exemple à Genève, en 1918, Bureau des archives scolaires dirigé par Duvillard). Ces initiatives restent souvent éphémères et les données récoltées fragmentaires et disparates, n'offrant guère de possibilités d'étudier, sur la longue durée, l'évolution des effectifs, de l'efficacité du système, des taux de réussites, sans parler bien sûr des indicateurs sur les apprentissages. Elles semblent néanmoins avoir fourni une première assise, dont les initiatives ultérieures pourront largement bénéficier (pour de plus amples informations voir Mattmüller, 1982, et, sur des institutions/problématiques spécifiques: Hutmacher, sous presse; Trier, sous presse)

Des services de recherche liés aux administrations cantonales

Toujours dans la foulée de l'expansion des systèmes éducatifs et des réformes scolaires des années 1960, l'on assiste à l'émergence progressive d'institutions cantonales stables spécialisées dans la production de connaissances sur les systèmes de formation (CSRE, 1996, p. 73). En 1996, on recense les institutions suivantes:

Type de service lié à l'administration	Nombre	Augmentation depuis 1989
- au niveau national	10	+3
- au niveau régional	2	-
- au niveau cantonal	29	+8
Total	41	+11

Tableau 7: Services de recherches liés aux administrations (Extrait de Gretler, 2000, p. 14)

Rappelons quelques points forts de ce processus, en sélectionnant uniquement les institutions encore existantes aujourd'hui. Les cantons de Vaud (1956) (Paschoud, sous presse), de Genève (1958) (Hutin, sous presse; Hutmacher, sous presse) et du Tessin (1968) (Berger, sous presse) semblent avoir inauguré le mouvement, en créant successivement des services de recherche rattachés à l'administration cantonale, pour mieux orienter les réformes pédagogiques en cours et répondre au problème endémique du retard et de l'échec scolaires. Ce mouvement débouche sur la fondation, en 1971, du premier Institut régional: l'Institut de recherche et de développement pédagogique (IRDPP). A en croire les données en notre possession, ce mouvement s'entame à Soleure (1969) (CSRE, 1996) pour la Suisse alémanique, puis conduit à la fondation, en 1971, de la *Pädagogische Arbeitsstelle* de Zurich (Trier, sous presse) et le *Amt*

für Unterrichtsforschung und -planung de Berne (Von Waldkirch, sous presse), puis le *Zentralschweizerischer Beratungsdienst für Schulfragen* (ZBS) de la Conférence des directeurs de l'instruction publique de la Suisse centrale (Oggenfuss, sous presse). De nombreux autres cantons leur emboîteront le pas (voir Bain, Brun, Hexel & Weiss, sous presse pour une documentation complète). En moins de deux décennies, entre 1956 et 1975, une grande partie des administrations cantonales se sont ainsi dotées de centres de recherche ou, plus modestement, se sont associés les services d'un chercheur.

On assiste à une nouvelle croissance à partir des années 90, mais il s'agit, cette fois-ci, presque exclusivement de petites unités, concernant une dizaine de cantons. Le nombre global d'institutions cantonales (services de recherche, y compris postes de conseillers pédagogiques) s'élève ainsi à 29, en 1996⁵¹ dont la moitié est composée de 2 ou 3 personnes.

Relevons, pour conclure ce panorama quantitatif et géographique de l'évolution des institutions cantonales, que l'analyse de la situation actuelle montre que les services les plus puissants se trouvent souvent proche d'universités où les sciences de l'éducation bénéficient d'une large assise institutionnelle; contrairement à ce que l'on pourrait penser, il ne saurait donc y avoir un rapport de compensation entre universités et services de recherche (l'existence ou la puissance de l'un compensant l'absence ou la faiblesse de l'autre), mais plutôt de renforcement mutuel.

Qu'en est-il des institutions d'envergure nationale ou régionale? La Suisse compte deux institutions de recherche régionales: l'IRD et le ZBS, devenu maintenant le *Bildungsplanung Zentralschweiz*. Répondant à une structure ayant joué un rôle important de coordination des systèmes scolaires, le premier assume des fonctions très diversifiées notamment de recherche fondamentale, d'évaluation des réformes scolaires, de coordination des services cantonaux. Il s'agit d'une institution de la CIIP/SR-TI, financée par les cantons, mais également reconnue par la Confédération au titre de l'art. 16 de la loi sur la recherche et subventionnée comme tel. La *Bildungsplanung Zentralschweiz* constitue pour sa part un service de recherche liés à plusieurs cantons dont le mandat ressemble à celui d'un service cantonal. Quant aux centres nationaux, ce n'est pas la recherche, mais la gestion et le financement qui constituent leur premier rôle, à l'exception de l'Office fédéral de statistique et du CSRE, axés sur la documentation et le recueil et l'analyse de données mais dont la contribution à la production scientifique est néanmoins non négligeable. Autrement dit: il n'existe pas véritablement d'institution suisse de recherche nationale en éducation.

Des fonctions en constante évolution

La multiplication récente d'institutions et de petites unités, dotant pratiquement tous les cantons d'appuis scientifiques, démontre le large accord sur la nécessité de ressources scientifiques pour la gestion des systèmes: mise à disposition de données sur le système; expertise permettant de profiter systématiquement des expériences faites ailleurs; suivi des réformes; développement de nouveaux moyens pour intervenir dans le système d'éducation ou pour mieux le gérer etc.

La fonction des services est claire: "L'orientation des recherches est [...] d'abord praxéologique et cantonale. Celles-ci doivent viser à apporter une aide à la décision, à la recherche de solution, à l'amélioration de l'enseignement de ses pratiques et de ses outils, et autant que possible dans le court terme. Elles se situent donc à l'articulation de la recherche appliquée et de la recherche-développement." (Weiss, 2000b, p. 2). Ceci n'exclut pas une participation à des recherches plus

⁵¹ Les chiffres pour 2000 seront disponibles prochainement. Nous nous basons ici sur les rapports de Gretler, 1994, CORECHED, 1996 et Gretler, 2000.

fondamentales (sans objectifs praxéologiques préalablement définis), notamment au niveau régional et international, d'autant plus aisée que le service est grand, comme l'exemplifie notamment le Service de la recherche en éducation (SRED) de Genève. La collaboration avec les universités, quant à elle, est assez sporadique et peu continue⁵² et la coopération entre centres, vu leur important ancrage cantonal, plutôt l'exception que la règle.

Dans sa synthèse sur l'histoire récente des services pédagogiques de Suisse romande, Weiss (sous presse) analyse l'évolution de leurs fonctions principales – notons d'emblée que les rapports des services insérés en Suisse alémanique ne semblent pas démentir ces tendances.⁵³ Weiss distingue trois grandes périodes dans l'histoire des services:

1. Les origines: recherche expérimentale et psychométrique
Fortement influencées par la pédagogie expérimentale, les premières activités des centres, d'une durée variable selon les contextes et les objets, consistent en grandes enquêtes sur les questions d'épreuves de passages dans le cadre de l'orientation des élèves ou encore l'évaluation de l'efficacité de méthodes d'enseignement à grandes échelles.
2. Une recherche impliquant les acteurs
Inspirées des paradigmes de la recherche-action et de l'observation participative, dans une perspective de recherche développement, les activités s'orientent ensuite plutôt vers la participation active à la transformation des pratiques, l'élaboration de curriculum et moyens d'enseignement, plus particulièrement dans le cadre de recherches didactiques.
3. Efficacité du système de formation
Dans un contexte politico-économique préoccupé de la rentabilité de ses investissements, les services de recherche sont appelés, plus récemment, à réaliser, plutôt comme exécutants, des grandes recherches internationales d'évaluation des systèmes du point de vue de leur efficacité.

Insistons sur le fait qu'il s'agit là de tendances dominantes, qui ne s'excluent pas mutuellement, même si l'on peut repérer des effets de marginalisation de certaines activités au profit d'autres, vu le potentiel restreint de chercheurs et le temps limité à leur disposition. Ces évolutions étant pour l'instant en cours, les effets de déplacement ne sont pas encore visibles; des craintes sont d'ores et déjà exprimées quant à la possibilité réelle pour les services d'utiliser ces données pour produire des analyses plus approfondies et véritablement utiles pour la gestion des systèmes, étant donné le nombre de chercheurs mobilisés pour le recueil et cette première analyse des données (Bain, 2000).

Actuellement, les services de recherche subissent de profondes transformations dont le point d'aboutissement n'est pas encore clairement visible. On constate d'abord des concentrations de services aux fonctions analogues, sans augmentation des moyens mis à disposition pour des raisons économiques. Cette concentration se réalise par une intégration de tout ou partie d'un service dans un ou plusieurs autres (Zurich: *Pädagogische Arbeitsstelle*; Vaud: intégration d'une partie du service dans la future HEP). Ces concentrations et transformations vont de pair avec la tendance évoquée ci-dessus d'un resserrement des fonctions sur l'évaluation des systèmes. On constate parallèlement une tendance à l'"outsourcing" (Trier, sous presse) auquel répond, nous

⁵² Voir les analyses in Cusin, Grossenbacher et Vögeli-Mantovani, 2001; voir aussi les indications in Weiss, 2000a et les réflexions de Allal, sous presse.

⁵³ Voir l'ouvrage coordonné par Bain, Brun, Hexel & Weiss (sous presse), seul ouvrage réunissant des informations sur une grande partie des services existants aujourd'hui en Suisse; on trouvera par ailleurs des informations in Huberman, 1989.

l'avons déjà mentionné, l'offre des universités (et comme nous verrons plus loin l'apparition de nouvelles institutions privées de recherche). Les autorités administratives et scolaires (notamment dans le cadre de l'autonomie des écoles) ont recours à des spécialistes pour résoudre certaines questions de gestion ou d'évaluation, ceci permettant sinon de diminuer du moins de ne pas augmenter le potentiel de recherche stable dans les administrations, potentiel que Trier (sous presse) désigne comme surcroît de rationalité dans les institutions de décisions. Dans son bilan, basé également sur les formes de publications et d'interventions des chercheurs des services liés aux administrations, Weiss (sous presse) constate que la visée praxéologique de la recherche, dont la composante scientifique s'est accrue au cours des décennies, a bénéficié d'un certain impact, notamment grâce à la proximité avec les terrains professionnels et les décideurs; en contrepartie, il note une moindre contribution à l'avancée de la science et à la reconnaissance dans la communauté scientifique suisse et internationale. On constate que les services, de fait, répondent à une fonction spécifique de la recherche en éducation, fonction que l'université assume également, mais dans une plus modeste mesure. La redistribution des rôles, soit à l'intérieur des services soit entre services et universités mérite de faire l'objet d'observation attentive. Assiste-t-on à un plus grand mélange des rôles, voire à leur confusion, ou à une clarification des fonctions favorisant des mises en synergies prometteuses ?

La multiplication des services rattachés directement aux administrations cantonales constitue la traduction institutionnelle du rapport étroit entre demandes sociales et discipline, les lieux de recherche et développement étant créés là où les décisions essentielles se prennent. L'exception de l'IRDP résulte d'un déplacement des mécanismes de décisions au niveau régional et fédéral. Cette dispersion semble actuellement contrecarrée par une plus grande intégration des services dans des projets d'envergure nationale.

Les tendances actuellement observables sont contradictoires: on note d'une part, surtout en Suisse romande, une certaine concentration de services et la stabilisation de collaborations entre services. En même temps, on constate la tendance vers l'augmentation des démarches d'"outsourcing", les services assumant ici essentiellement la fonction de relais – les chercheurs dans les services deviendraient des experts formulant des demandes de recherche –, la recherche elle-même étant conduite sur mandat par des organismes privés.

Il reste à mieux connaître les effets de ces nouvelles tendances. La multiplication des projets d'envergure nationale et internationale et les procédures d'"outsourcing" contribuent indéniablement à favoriser la création de nouvelles synergies et à dynamiser la recherche; elles courent tout autant le risque d'amplifier les problèmes existants, en particulier en raison de leur caractère ponctuel, ne contribuant ainsi guère à la professionnalisation et la spécialisation des chercheurs, indispensables pour garantir la capitalisation des connaissances de même que leur renouvellement et leur reconnaissance dans la communauté scientifique au-delà de leurs applications pratiques. A cela s'ajoute la question de la définition des priorités de la recherche; la tendance à privilégier aujourd'hui les mandats, définis en fonction des besoins des systèmes éducatifs, peut avantageusement valoriser la recherche éducative en lui garantissant une actualité et une meilleure articulation sur les enjeux sociaux; elle menace aussi de faire fi de la dimension nécessairement critique de la recherche, si elle n'est pas accompagnée de mesures garantissant le déploiement parallèle de la recherche fondamentale, qui constitue le socle sur lequel une discipline peut accéder à une reconnaissance scientifique, et permettre aux sciences de l'éducation de se présenter comme une véritable interlocutrice des autres sciences sociales.

4.3 Institutions de formation des enseignants hors universités

La formation initiale et continue des enseignants constitue potentiellement un lieu central où se manifeste le rapport complexe entre professions et discipline, où se crée la tension dynamique entre demandes socio-professionnelles et exigences de la production systématique de connaissances théoriques et scientifiques, apanage de la discipline. Et pourtant, comme nous le constaterons, cette articulation institutionnelle, jusqu'alors très tenue, ne se renforce que depuis peu, créant un grand potentiel qu'il s'agit d'utiliser optimalement pour le développement aussi bien de la discipline que de la profession.

Articulation discipline/profession

Contrairement à la plupart des autres pays européens, la Suisse, à quelques exceptions près, vient à peine d'entamer le processus de tertiarisation de la formation des enseignants primaires, ayant de longue date privilégié les séminaires ou instituts pédagogiques et écoles normales.⁵⁴ La formation professionnelle des enseignants secondaires, quant à elle pour partie tertiarisée, se réalise également largement en dehors des structures universitaires, dans des institutions qui n'ont en général pas de mandat de recherche ni de budget dédié à cette activité: soit dans des institutions qui forment les enseignants du secondaire I dans les branches de référence et aux fonctions professionnelles; soit, après une formation disciplinaire de niveau universitaire, dans des institutions consacrées à la formation professionnelle, souvent en cours d'emploi et sur la base d'une démarche de formation par des pairs.⁵⁵

Par delà l'extrême hétérogénéité des configurations institutionnelles, la plupart des filières de formation des enseignants se caractérisent par conséquent par leur "distance" d'avec la discipline sciences de l'éducation, notamment du fait que les structures opèrent une coupure entre formation et recherche⁵⁶:

- Les formateurs ne sont pas chercheurs et leur cahier des charges n'inclut pas de fonction de recherche (même si certains s'y adonnent, à titre personnel).
- Les institutions de formation professionnelle n'ont pas de mandat de recherche.

Les sciences de l'éducation sont certes présentes dans ces institutions, notamment dans les cursus de formation; néanmoins, comme le montrent Criblez et Wild-Näf (1998), les contenus dispensés se révèlent souvent peu exigeants et décalés par rapport à l'état actuel de la recherche, leur transmission se faisant plutôt sous forme de vérités acquises, sans montrer leur relativité et les présenter comme résultats de recherche toujours provisoires.

⁵⁴ L'ouvrage édité par Criblez et Hofstetter avec la collaboration de Périsset Bagnoud (2000) propose une bonne présentation de certains aspects de l'histoire de la formation des enseignants primaires en Suisse, quelques points de vue sur les tendances actuelles et sur l'évolution récente dans quelques autres pays (Québec, Allemagne, France, Italie).

⁵⁵ Pour une vue d'ensemble pour l'essentiel encore actuelle: Poglia, Grossenbacher & Vögeli, 1993; voir également Frey et al. 1969, pour la situation avant les premières réformes.

⁵⁶ Rappelons que l'unité articulée de ces deux dimensions constitue, selon Stichweh, 1987, l'une des caractéristiques fondamentales d'une discipline; voir également à ce sujet le cadrage théorique proposé dans la première partie de ce rapport

L'étude de Grossenbacher, Schärer et Gretler (1998) propose une analyse exhaustive de la place de la recherche et du développement dans la formation des enseignants; elle aboutit entre autres aux constats suivants:

- Dans les institutions non universitaires, les activités de recherche dépendent essentiellement de l'initiative des enseignants et se réalisent en dehors du temps de travail officiel; on constate certes une certaine augmentation de ces activités, notamment depuis les années 80-90. Dépendante des investissements personnels, la recherche y demeure néanmoins aléatoire, éphémère, de faible envergure, recourant à des démarches méthodologiques simples, sans interaction avec les réseaux de communications scientifiques.
- La recherche est orientée vers l'application et a pour but la résolution de problèmes, l'innovation, la formation des enseignants à travers la participation à la recherche; elle concerne surtout des questions de pédagogie scolaire et de didactique.
- Les personnes effectuant de la recherche dans ces institutions ont souvent une formation soit en sciences de l'éducation soit dans une discipline de référence didactique, avec une tendance à l'exigence d'un doctorat.
- Précisons également que, même au sein de l'université, les apports des sciences de l'éducation aux formations professionnelles restent modestes et la recherche dans ce domaine ne s'est véritablement développée qu'à partir des années 80 voire 90 (p. 56).

Les enjeux de la tertiarisation

Les thèses de la CDIP (1993) pour des Hautes écoles pédagogiques (HEP) s'attachent à transformer cet état de fait: elles prévoient la généralisation de la tertiarisation de la formation enseignants et, la recherche étant constitutive de tout niveau tertiaire, une pleine intégration de la recherche dans les HEP: "Les Hautes écoles pédagogiques se distinguent par la dialectique qui s'exerce entre la formation proprement dite et la recherche, comme aussi entre la théorie et la pratique." (CDIP, 1993, thèse 10). Cette thèse est développée et approfondie dans de nombreux textes⁵⁷ dont l'étude fait ressortir deux aspects essentiels, l'un ayant trait au rapport entre formation et recherche, l'autre aux conditions même de la réalisation de la recherche dans les HEP.

En ce qui concerne le rapport entre formation et recherche, trois dimensions sont en général mentionnées qui justifient un rapport plus étroit entre formation et recherche:

- l'intégration de résultats récents de la recherche à l'enseignement
- l'élargissement des compétences des formateurs
- la formation des futurs enseignants par l'introduction à des démarches scientifiques et, partant, la construction d'une attitude plus distanciée à sa propre pratique

Quant à la question des conditions de réalisation de la recherche, une unanimité se dégage sur les trois points suivants:

⁵⁷ Nous avons notamment recensé les groupes suivants ayant rédigé des thèses ou recommandations: CODICRE en 1994, SSRE en 1997 (SSRE, 1997), CSDIF en 1998 et groupe de travail formation des enseignants de la CDIP, 1999; à cela s'ajoute le rapport détaillé de Kyburz, Trachsler & Zutavern, 2000.

- l'attribution de ressources budgétaires et temporelles significatives
- l'impératif d'un contrôle de la qualité de la recherche soit par des organes extérieurs soit par la participation aux réseaux de communications scientifiques
- la nécessaire intégration de la recherche des HEP dans des réseaux de recherche, plus particulièrement dans le cadre d'une collaboration avec l'université, et le respect de l'autonomie de la recherche et de la liberté des chercheurs

Quelles seront les structures institutionnelles dédiées à la recherche? En Suisse alémanique, il existe déjà une institution reconnue comme HEP, à savoir celle de Saint-Gall. Notamment grâce au fait qu'elle comprend une équipe de recherche relativement autonome qui permet d'articuler formation et recherche, cette HEP est officiellement reconnue par la Confédération comme Haute Ecole et financée selon les procédures prévues par la loi de subventionnement des universités. Pour les autres institutions, il n'y a pour l'instant pas d'informations systématiques disponibles.

En ce qui concerne l'état actuel de la discussion dans les cantons suisses romands, Weiss (2000b) fournit une image précise. Trois configurations semblent se dégager, qui toutes garantissant explicitement la liberté académique, mais confèrent un taux décroissant de présence institutionnelle de la recherche:

- un service spécialisé de recherche créé à l'intérieur de la HEP, constitué de chercheurs professionnels menant des recherches en collaboration avec les formateurs pour lesquels du temps de travail et un budget pour la recherche sont réservés
- un secteur à l'intérieur de la HEP remplissant plusieurs fonctions, dont la recherche (en général avec la documentation et les médias), secteur dans lequel sont insérés des chercheurs dont le statut et le mandat n'est pour l'instant pas précisé
- pas de service ou secteur spécifique, mais les cahiers des charges des formateurs prévoient du temps pour cette activité

Le premier modèle est évidemment le plus favorable à un développement effectif de la recherche, même si cette solution institutionnelle ne garantit pas, à elle seule, une masse critique suffisante pour mener des recherches d'une certaine envergure; la possibilité n'est pas exclue que les services spécialisés regroupent des chercheurs individuels travaillant chacun dans leur domaine.⁵⁸ En ce qui concerne le second modèle, le risque de dispersion de l'activité des chercheurs – conviés à des tâches très diverses – n'est pas exclu, à l'image de ce qui se passe dans les services liés à l'administration. Pour sa part, la dernière solution ne permet pas une professionnalisation de la recherche.

A partir des quelques sommaires indications fournies dans les textes, on note que la tendance va plutôt vers un type de recherche-développement fortement articulé avec la formation des enseignants, sans véritable possibilité d'autonomie ni de liens avec d'autres institutions de recherche.

S'agissant de la question de la mise en synergie et inclusion dans les réseaux scientifiques, il semblerait que toutes les institutions émettent des souhaits en ce sens, mais que rares sont celles

⁵⁸ Dans leur rapport Kyburz, Trachsler et Zutavern (2000) insistent sur la nécessité d'avoir un véritable groupe de recherche pour atteindre une masse suffisante afin de mener des recherches d'une certaine envergure et de s'insérer dans des réseaux scientifiques.

qui offrent des garanties structurelles pour ce faire (à l'exception notable de l'Université de Fribourg, et, d'une autre manière, la HEP de Saint-Gall).

La concrétisation de ces principes et objectifs transformera à terme fondamentalement le rapport entre la discipline et la profession enseignante; assumant jusqu'à présent une position plutôt marginale dans la communauté scientifique, les institutions de formation professionnelle pourraient tendanciellement acquérir une plus large reconnaissance et bénéficier d'une position centrale, s'agissant surtout de l'articulation entre recherche et formation.

Il est dès lors probable que le développement de la recherche éducationnelle, après s'être surtout opéré en réponse aux demandes politico-administratives⁵⁹, se réalisera dans les prochaines années plutôt en réponse à cette tendance de qualification croissante des professions concernées.⁶⁰ Non sans incidence profonde sur l'évolution dans la longue durée de la discipline, pour autant, certes, que soient garanties les conditions minimales pour réaliser de la recherche (personnel et infrastructure) et pour permettre leur réelle mise en synergie et inclusion dans les réseaux scientifiques.

La formation des enseignants relevant de la formation professionnelle

Un important secteur de la formation n'a pas encore été abordé: celui des enseignants travaillant dans la formation professionnelle. Ce secteur fonctionne pour l'instant sans lien direct et structurel avec les institutions de recherche, à l'exception de la *Wirtschaftspädagogik* à Saint-Gall (voir <http://www.iwp.unisg.ch>). Comme dans les autres institutions de formation, on constate néanmoins une nette tendance, souvent essentiellement sur une base volontaire et individuelle, à réaliser de la recherche (Straumann, 2000; Kiener, 1999). Précisons d'ailleurs que le récent projet de loi du Conseil fédéral attribue au futur Institut pour la formation professionnelle (IFP) la fonction de faire de la recherche, comme c'est le cas pour les HEP, sans que ni les conditions structurelles ni financières ne soient pour l'instant précisées. On peut supposer que notre analyse de ce qui se passe tendanciellement dans les HEP s'applique également ici.

Cette première analyse structurelle des HEP (y compris le IFP) montre que la tertiarisation renforce indéniablement le statut de la recherche éducationnelle, privilégiant les dimensions praxéologiques de la recherche, conçue avant tout comme recherche-action ou recherche-développement.

Si les moyens mis à disposition pour la recherche sont loin d'être négligeables et renforcent le potentiel de la recherche, les dispositions structurelles méritent de bénéficier de bases plus solides pour garantir le développement d'une recherche scientifique partiellement autonome et capable de s'insérer durablement dans les réseaux déjà existants.

Notons toutefois que dans les régions où existent des référents universitaires puissants (Berne, Fribourg, Neuchâtel et Zurich, par exemple), le statut de la recherche dans les institutions projetées de formation professionnelle semble avoir une plus large assise. Nous retrouvons

⁵⁹ Nous verrons que ces demandes continuent néanmoins actuellement à influencer fortement sur les sciences de l'éducation.

⁶⁰ Voir plus haut notre analyse de la première tension comme ressort du développement des sciences de l'éducation et les possibles écueils (chapitre 1).

encore une fois le phénomène qu'un pôle universitaire fort favorise le déploiement de la discipline à travers des institutions diverses.

La question de la mise en synergie de ces diverses institutions et de leur statut dans le paysage suisse de la recherche éducationnelle est loin d'être résolue. Pour d'aucuns, les HEP constituent un troisième pôle, aux côtés des universités et des services liés aux administrations; pour d'autres, au vu de leurs fonctions et structures institutionnelles, elles vont inmanquablement avoir à s'inscrire dans le réseau des institutions existantes, services et universités, et à s'aligner sur leurs exigences et modes de production, si elles ambitionnent la réalisation d'une recherche scientifique de qualité.

4.4 Instituts privés

Dans sa présentation des tendances institutionnelles récentes des sciences de l'éducation en Suisse, Gretler (2000) attire l'attention sur un phénomène déjà constaté dans CSRE (1996): la croissance fulgurante d'instituts privés s'occupant de recherche en éducation (passage de 7 à 39 institutions de 1989 à 1996). Cette tendance est confirmée par les données du Programme national de recherche (PNR) 33 (Meyer, 1999), lequel a inclus davantage de personnes insérées dans des institutions privées que dans des services liés à l'administration pour la Suisse alémanique (19% versus 15%); aucun chercheur engagé n'était affilié à une institution privée en Suisse romande.

L'apparition de ces nouvelles institutions et leur inégale répartition sur le territoire suisse méritent d'être analysées sur l'arrière-fond d'un changement de politique des administrations. De manière générale, les attentes de ces dernières à l'égard de la recherche semblent croître (nouveaux systèmes, notamment dans la formation professionnelle; gestion plus complexe des systèmes à cause de l'autonomisation des écoles; tertiarisation de la formation, etc.). Pour répondre à ces besoins, les administrations réagissent schématiquement énoncé comme suit:

- augmentation des ressources destinées à la recherche en éducation
- tendance à ne pas développer les services, voire à les concentrer ou leur assigner une autre fonction en les insérant dans d'autres structures (par ex. HEP), au profit de l'"outsourcing" et de la création de flux financiers qui alimentent des institutions privées⁶¹

Le deuxième phénomène est moins marqué en Suisse romande, où l'existence de services relativement puissants, atteignant une bonne masse critique, et la création fréquente de groupes de recherche réunissant des chercheurs émanant de plusieurs services, sous la houlette de l'IRDP, permet en général de répondre aux besoins des administrations.

Nous nous trouvons donc de nouveau devant deux modèles de développement. Sans s'exclure mutuellement, ils produisent néanmoins d'autres effets à moyen et long terme et contribuent différemment au développement de la discipline. On peut supposer que la forte dépendance des instituts privés à l'égard de leurs mandataires, le fait qu'il s'agit de très petits services, dont les recherches sont ponctuelles et ne procèdent guère à une véritable accumulation de données, qu'ils ne participent en général pas (ou peu) à la communication scientifique, a pour conséquence qu'ils ne contribuent guère au renforcement de la discipline. Ils renforcent la tendance à une définition des thématiques et méthodes de recherche par les besoins des administrations et, dans une moindre mesure, par la pratique. Si les avantages pour les administrations voire les systèmes éducatifs eux-mêmes nous semblent loin d'être négligeables,

⁶¹ Notons tout de même la création de nouveaux fonds pour la recherche en éducation au niveau fédéral (nous y reviendrons dans le chapitre 8).

que le renouvellement des problématique et réseaux de chercheurs s'en trouve indéniablement dynamisé, les travaux réflexifs actuels sur la discipline sont plus mitigés quant aux bénéfices d'une telle tendance pour la recherche elle-même et plus particulièrement, pour la capitalisation sur la longue durée des connaissances ainsi produites et le développement d'une recherche scientifique de haut niveau qui ne soit uniquement prédéfinie par des questions praxéologiques.

Conclusion

Sans revenir en détail sur les tendances constatées pour chacun des genres d'institution présentés dans ce chapitre et en nous plaçant à un niveau d'observation plus abstrait, il semble possible de faire quelques remarques générales quant aux tendances observables dans le paysage institutionnel des sciences de l'éducation en Suisse. La grande poussée des années 70, constatée par tous les observateurs, s'est essentiellement concrétisée par la croissance du nombre et de la taille des services liés à la recherche, en fonction de demandes sociales émanant de la sphère politico-administrative. Sauf à Genève, le développement universitaire de la discipline a été restreint. Il s'est manifesté par un développement quantitatif modéré dans les instituts classiques de sciences de l'éducation/pédagogie et une certaine augmentation dans la formation des enseignants secondaires. On assiste à une deuxième poussée institutionnelle plus faible, durant les années 90, laquelle parachève l'institutionnalisation de services de recherche au niveau des cantons, sans nouveau répondant au niveau régional et fédéral; elle aboutit à un certain renforcement des institutions universitaires (notamment dans le cadre de la formation des enseignants), à l'apparition, en Suisse alémanique, de nouvelles institutions, soit universitaires, soit privées, répondant à des appels d'offres plus massives provenant essentiellement des instances politico-administratives et à l'amorce d'un changement fondamental dans la formation des enseignants qui devient, du moins potentiellement, un moteur du développement de la discipline. Tout en permettant un renforcement de la recherche éducationnelle et une diversification institutionnelle répondant à une variété de fonctions découlant de demandes sociales variées, ces tendances ne semblent cependant pas offrir, pour l'instant, de solutions aux problèmes les plus lancinants de la discipline du point de vue de son assise institutionnelle: fragmentation, précarité des postes, fragilité et caractère éphémère des réseaux et coordinations, déséquilibre entre recherche fondamentale et recherche orientée vers les terrain; faibles possibilités de capitalisation des connaissances, préterit la formation d'une relève de qualité. Ces problèmes, qui pourraient découler d'une faiblesse relative de la composante universitaire et de la grande disparité des institutions relevant de la discipline et de leur faible coordination, ressortent également des volets suivants.

5. Projets de recherche

Une discipline se définit également par les objets qu'elle traite, par les problèmes qu'elle aborde, par les méthodes mises en œuvre pour les résoudre, délimitant ainsi le champ qui est le sien. Ces objets, problèmes et méthodes se définissent en articulation avec le contexte social et scientifique et les conditions de production de la connaissance aussi bien dans la discipline concernée que dans les autres, aussi bien au niveau régional, national, qu'international. Le présent chapitre propose une radiographie des contenus de la recherche éducationnelle en Suisse et des principales tendances repérées ces dernières années.

Comme nous l'avons évoqué dans le chapitre 3, les informations concernant les projets de recherche en éducation proviennent pour l'essentiel de la base de données du CSRE. Tout en

étant conscients des limites de cette base de données, cette dernière constitue une source précieuse pour apprécier les tendances principales de la recherche éducationnelle suisse.⁶²

5.1 Secteurs analysés

L'analyse des projets de recherche régulièrement effectuée par le CSRE permet de repérer les secteurs des systèmes éducatifs étudiés. Les résultats, très constants à cet égard, font apparaître la répartition suivante:

Niveau	1993–1998
Ecole enfantine, jardins d'enfants	4,4
Ecole primaire	19,6
Ecole secondaire I	19,6
Ecole secondaire II et formation professionnelle	10,4
Formation des formateurs	5,5
Formation universitaire et hautes écoles	8,6
Formation des adultes en général	3,3
Formation professionnelle continue	2,1
Système scolaire spécial	3,0
Système de formation en général; études ne portant pas sur un niveau particulier; autres	23,5
Total	100.0*

Tableau 8: Projets de recherche selon secteurs de l'éducation (Extrait de Gretler, 2000, p. 133)

* Base de calcul: 1956 projets (dont 267 présents dans plus d'une catégorie)

Voici les principaux constats:

- L'école obligatoire (primaire et secondaire I) suscite le plus de recherches (plus du tiers).
- Les formations professionnelle et gymnasiale post-obligatoire demeurent relativement peu explorées par la recherche éducationnelle.
- La formation tertiaire, la formation continue et la formation des adultes font l'objet d'une certaine attention (voir notamment les hautes écoles avec 8,6%).
- Une partie substantielle de la recherche n'est finalement pas liée à un secteur précis de la réalité éducative (presque un quart). Notons que c'est pour ce secteur que les analyses montrent une tendance certaine à la hausse.

Cette répartition, relativement stable dans le temps, reste néanmoins difficile à interpréter. Nous nous limiterons à quelques commentaires:

- Il n'y a pas une correspondance directe entre le pourcentage des investissements de la recherche et l'importance d'un secteur dans le paysage éducationnel suisse (par exemple en termes de publics concernés ou d'investissements financiers consentis). Si une telle correspondance ne se justifie pas – la recherche n'a pas à se calquer sur le réel, les critères

⁶² Rappelons que toutes les analyses souffrent surtout de deux limites méthodologiques: les bases de données ne sont pas exhaustives et l'unité de comptage "projet" regroupe des réalités très diverses: du travail de qualification universitaire au projet FNRS ou PNR.

- de pertinence scientifique n'étant pas uniquement ceux de pertinence sociale – notons néanmoins que de nombreux et importants secteurs en pleine mutation restent encore fort peu étudiés, et que les restructurations dont ils sont l'objet gagneraient à se fonder sur une bonne connaissance de leur évolution, fonctionnement, publics, enjeux et finalités.
- Les raisons de la prépondérance des travaux sur l'école obligatoire, au détriment d'autres secteurs, restent à mieux comprendre. Deux facteurs au moins nous semblent mériter d'être évoqués.
 - L'influence dominante de la psychologie de l'enfant dès les débuts de la recherche en éducation⁶³ a défini une série de problématiques qui aujourd'hui encore continuent à dominer, notamment dans les universités; ceci est lié aussi bien aux compétences et aux intérêts des chercheurs qu'aux attentes des acteurs. De manière plus générale d'ailleurs, l'enseignement est perçu comme dépendant plus de facteurs psychologiques chez les jeunes élèves que chez les plus âgés, ceci renforçant encore ladite tendance.
 - Les nombreux services liés à l'administration privilégient les secteurs pour lesquels les cantons sont responsables: la scolarité obligatoire. En l'absence d'institutions fédérales, la recherche émanant de services liés à l'administration ne va pas ou peu pouvoir se développer sur d'autres secteurs.
 - L'augmentation des recherches traversantes, non rattachées à des secteurs précis, peut être liée à la multiplication des thèmes dits généralistes (violence, interculturel) et à un élargissement du champ de la recherche éducationnelle, débordant désormais le cadre scolaire (famille, adolescents, travail social, marginalité).⁶⁴

5.2 Contenus traités

Depuis plus de deux décennies, les contenus des projets recensés sont régulièrement analysés par le CSRE, sur la base d'une même grille d'analyse, offrant, nous l'avons souligné, une mise en perspective sérielle précieuse, qu'il convient certes d'interpréter avec prudence, au vu des limites méthodologiques évoquées. Quelles sont les tendances générales observées?

Aspects	1974–1983	1993–1998
Aspects structurels et organisationnels	12,4	15,0
Plans d'études, contenus et objectifs d'apprentissage	13,1	9,3
Méthodes d'enseignement et d'apprentissage	10,5	7,6
Moyens d'enseignement et media	3,7	4,0
Evaluation des apprenants et enseignants	9,9	2,3
Interactions, processus d'enseignement et apprentissage	7,9	5,1
Enseignants: attitudes, comportement, formation	9,6	7,6
Conditions individuelles; déterminants de l'apprentissage	8,4	7,4
Conditions sociales, politiques, économiques et juridiques de l'apprentissage	12,1	7,8
Effets des processus de formation	8,4	21,3

⁶³ De nombreuses histoires des sciences de l'éducation le montrent. Voir par exemple Depaep, 1993; pour la Suisse: Herzog, sous presse; Kiciman, 2001; Lussi, Muller & Kiciman, sous presse.

⁶⁴ Nous revenons un peu plus bas sur cette question, dans le cadre de l'analyse des contenus de la recherche.

Autres	4,0	12,6
Total	*100,0	**100,0

Tableau 9: Contenus des projets de recherche en Sciences de l'éducation (Gretler, 2000, p. 134)

* Base de calcul: 498 projets

** Base de calcul: 526 descriptions de projets

En l'absence de définitions claires et précises des catégories, il est difficile d'interpréter le tableau. Nous ferons trois remarques générales qui rejoignent partiellement celles d'autres études portant sur les mêmes données (notamment Grossenbacher et Gretler, 1992; Gretler, 1994 et CORECHED, 1996).

Les recherches se centrent en grande partie sur les processus d'enseignement/apprentissage (voir les premières colonnes du tableau ci-dessus), avec des approches plutôt micro-analytiques, au détriment d'analyses qui abordent plutôt les conditions générales dans lesquelles ces processus se déroulent (approche méso- ou macroanalytique), lesquelles ont même une certaine tendance à la baisse.⁶⁵

On notera ensuite une augmentation importante de la catégorie "Effets des processus de formation" liée à la réalisation du PNR 33 sur l'efficacité des systèmes de formation. Ce phénomène montre la grande sensibilité de la répartition des projets de recherche sur les catégories, indice d'une certaine fragilité, voire faiblesse de la structure même des sciences de l'éducation.

Evoquons également l'augmentation notable de la catégorie "autres" interprétable à la lumière d'autres études. En effet, les conclusions du CSRE (rapports de 1991, 1993, 1995, 1997, 1999) montrent un accroissement des recherches relatives à l'histoire de l'éducation, la question de l'ordinateur à l'école, le complexe "famille-école", l'éducation interculturelle ou encore le rôle des filles et des femmes dans la formation. Sur la base d'une analyse des mêmes données du CSRE avec une autre grille d'analyse, Patry et Gretler (1992) repèrent, eux, une tendance croissante à travailler sur des thèmes plus généraux comme la personnalité ou l'éthique, ceci permettant également d'expliquer l'augmentation de la catégorie "autres".

Par ailleurs, Patry et Gretler (1992) estiment pour leurs parts que les enseignants, puis le curriculum, sont les thèmes les plus abordés dans les projets. Ils repèrent aussi une augmentation des thèmes didactiques, liée sans doute au développement depuis une quinzaine d'années de la recherche en lien avec la formation des enseignants.

La recherche suisse se distingue donc surtout par sa grande proximité avec les problématiques liées aux activités d'enseignement et de formation, en particulier pour ses apports à la connaissance des processus d'apprentissage et d'évaluation, aux moyens d'enseignement, aux curricula. L'orientation prépondérante des recherches est praxéologique, étroitement articulée aux terrains professionnels et à la gestion des systèmes de formation.

5.3 Caractéristiques des projets de recherche

⁶⁵ Tout en apportant des informations complémentaires relatives à leur domaine propre, les études portant sur des domaines plus limités de la recherche en éducation, à savoir la pédagogie curative (Rosenberg, 2000) et la formation professionnelle (Marty, 1998; Kiener 1999) font apparaître globalement les mêmes tendances.

Ces dernières années, les principaux projets alimentant cette base émanent à parts égales des universités, des institutions au sein des administrations cantonales et d'autres institutions (Confédération, services privés, écoles). Dans les années nonante, le CSRE a constaté une augmentation du nombre total des projets annoncés (rapports d'activité du CSRE, de 1991 à 1998). Comme le signalait déjà le rapport sur la recherche en éducation dans le cadre de l'étude sur la situation des sciences sociales en Suisse (SOWI), les projets sont relativement limités dans le temps (1 à 2 ans) et sont le plus souvent menés par une seule personne ou par un petit groupe de deux à quatre chercheurs (Grossenbacher et Gretler, 1992).

Ce constat va de pair avec un autre concernant les méthodes de recherche utilisées. Le rapport SSRE (1988, p. 58), fondé, on s'en souvient, sur une enquête auprès des chercheurs, relève une prépondérance pour la recherche sur le terrain (15,4%) et l'évaluation ou l'étude d'accompagnement (14,2%). En réunissant toutes les investigations conduites en étroite articulation avec les terrains éducatifs et orientées vers la réponse à des demandes sociales relevant de dimensions praxéologiques (recherche-action, 6,3%; recherche-développement, 10,9%), on obtient un ensemble de 42% des recherches, ce qui est substantiel, surtout si l'on met ce pourcentage en regard des recherches expérimentales (7%) ou recherches théoriques (10,5%). Selon Patry et Gretler (1992), qui, eux, utilisent une autre catégorisation, qui n'est certes pas incompatible avec la précédente, la méthode de loin la plus utilisée est le questionnaire. Si l'interview est assez fréquente, d'autres instrumentations méthodologiques, plus exigeantes en ressources temporelles et financières, comme en compétences scientifiques, sont plus rares, à l'exemple de l'observation, des démarches expérimentales, des analyses de plus grande envergure (du point de vue quantitatif, géographique ou temporel).

Certes, on note une tendance de la recherche éducationnelle suisse à participer davantage à des projets d'envergure, en particulier dans le contexte de projets internationaux qui apportent d'autres qualifications de chercheurs et un autre *know how*. Ceci se manifeste notamment dans les projets d'évaluation, mais également dans ceux liés à l'analyse qualitative des processus d'enseignement/apprentissage en classe, ou encore dans des projets qui commencent à voir le jour à grande échelle sur les approches comparatives en éducation (systèmes d'éducation, histoire des sciences de l'éducation, etc.).

Conclusion

La recherche en sciences de l'éducation en Suisse s'est développée en grande continuité avec les thèmes qui depuis le début du siècle lui sont propres, à savoir ceux liés à l'école obligatoire et aux processus d'enseignement/apprentissage dans un sens large du terme. La présente étude n'ayant pas eu pour objet de décrire les acquis de la recherche du point de vue des contenus, il n'est pas possible d'évaluer les résultats de cette recherche du point de vue qualitatif, mais il convient de rappeler le rayonnement de la recherche suisse dans ces domaines, reconnu d'ailleurs dans de nombreuses expertises (SOWI, évaluation de la Section des sciences de l'éducation à l'Université de Genève). Cette indéniable force dans des domaines de pointe va de pair avec une faiblesse structurelle dans d'autres que mettent en évidence les données analysées dans ce chapitre: formation professionnelle au sens large (post-obligatoire, HES, formation continue et des adultes) et petite enfance en ce qui concerne les secteurs du système de formation; approches méso- et macro-analytiques en ce qui concerne les points de vue adoptés; méthodologies plus lourdes (quantitatives et qualitatives) impliquant des équipes plus grandes et plus de temps; recherche dite fondamentale (au sens de recherche pensée en fonction des

critères de pertinence scientifique ou privilégiant la construction de connaissances sans objectifs praxéologiques préalablement définis).

Face à ces constats et commentaires, il nous semble intéressant de s'interroger sur les incidences des restructurations en cours actuellement sur l'évolution des contenus de la recherche éducationnelle suisse. Rappelons que l'effet structurel qui semble le plus clairement s'imposer est le renforcement de la recherche dans le cadre de la formation des enseignants, un renforcement qui, à l'évidence, n'opérera pas de renversement dans les tendances repérées. On peut plutôt penser que le remodelage va les amplifier: concentration sur les secteurs et contenus déjà privilégiés (école obligatoire; aspects micro-analytiques et recherches orientées vers l'application) et projets de faible envergure recourant à une instrumentation méthodologique relativement simple.

S'il semble possible d'inverser temporairement ces tendances par des mesures conjoncturelles, comme le montre l'effet important du PNR 33, des mesures structurelles garantissant des effets durables – et plus particulièrement un renforcement de la professionnalisation et spécialisation de la recherche moyennant notamment une plus large assise institutionnelle de la recherche éducationnelle –, semblent indispensables pour dépasser à terme les faiblesses constatées.

Les conclusions que nous venons de tirer demeurent très générales, voire grossières. Seuls des outils de recueil de données plus systématique et des grilles d'analyse plus élaborées permettront des observations et analyses approfondies et un pilotage précis de la recherche.

6. Réseaux de communication

Nombre d'historiens et sociologues des sciences, à l'exemple de Keiner (1999), avancent la thèse qu'une discipline est avant tout définie par ses réseaux de communication. Ceux-ci permettent la capitalisation des connaissances produites et leur diffusion et discussion critique au sein de la communauté scientifique, garantissent la mise en synergie des équipes et institutions de recherche aussi bien au niveau national qu'international. Ils constituent ainsi les garants pour une discussion critique et une mise en commun des produits de la recherche, mettant en synergie les compétences des uns et des autres en vue de promouvoir l'excellence et la reconnaissance scientifique de la discipline.

Cette communication est organisée systématiquement:

- à travers des publications
- par la création de réseaux d'échange

L'un des piliers permettant ces échanges et réseaux, les stabilisant, les développant et les soutenant sont les associations scientifiques.

Nous allons dans le présent chapitre fournir quelques éléments pour comprendre la structure actuelle de la communication en sciences de l'éducation. Les données disponibles pour décrire cette structure étant encore rudimentaires, nous nous contenterons de quelques sondages.

6.1 Publications

Nous aborderons ce volet en deux temps, le premier présentant les résultats de deux études rendant compte des pratiques de publications des chercheurs suisses, le deuxième répertoriant brièvement les principaux supports scientifiques en sciences de l'éducation.

Deux études relatives aux publications nous permettent de nous faire une idée sur la structure de la communication scientifique en sciences de l'éducation. La première (Grossenbacher & Gretler, 1992), basée sur une enquête auprès des institutions de recherche en éducation (924 publications en 2 ans), relève un grand taux de publications dans des revues dites pratiques (24%) et dans des publications de type littérature grise (brochures, rapports, etc.) pour un public limité, souvent de praticiens (35%). Seuls 15% des publications sont destinées à des revues scientifiques, tandis que 19% constituent des livres ou des chapitres de livres. Cette structure se distingue très fortement de celles des autres sciences sociales où, comme le montre Moessinger (1992), une petite minorité de publications appartient à la catégorie "autres" réunissant pour l'essentiel des travaux orientés directement vers la pratique.

La seconde, effectuée dans le cadre du présent mandat sur 4 institutions universitaires de sciences de l'éducation, aboutit à des conclusions un peu plus précises et nuancées, qui confirment néanmoins les grandes tendances que nous venons d'observer.

	N	%
Ouvrages	79	7.2
Contributions à des ouvrages	249	22.7
Articles dans revues scientifiques	234	21.3
Articles dans revues pratiques	264	24.0
Contributions à des actes de congrès	79	7.2
Ouvrages édités	43	3.9
Autres publications	151	13.7
Total	1099	100.0

Tableau 10: Nombre et pourcentage de publications des département de sciences de l'éducation dans 4 universités en fonction de 7 catégories (élaboré à partir de Cusin, Grossenbacher & Vögeli-Mantovani, 2001).

On note que les contributions dans des ouvrages pratiques constituent la catégorie la plus importante (24%), auxquelles s'ajoutent les publications "autres" (13,7%), souvent des brochures et rapports à destination de publics de non chercheurs. Le taux de publication dans des revues scientifiques est particulièrement bas (21,3%); rappelons qu'il se situe dans les autres disciplines du rapport SOWI à environ 50%. Autrement dit, plus d'un tiers des publications ne visent pas en premier lieu la communauté des chercheurs. On peut par ailleurs supposer qu'une proportion importante des livres relève également d'une visée plutôt pratique et n'est guère soumise à des critères d'évaluation scientifique. Ainsi, la procédure de recourir à l'évaluation par les pairs ne semble pas prévalente en sciences de l'éducation, alors même que cette évaluation constitue dans les disciplines scientifiques l'un des mécanismes essentiels de production de connaissances.

S'agissant des espaces géographiques dans lesquelles s'inscrivent ces publications, relevons qu'entre 30 et 75% des articles scientifiques sont édités dans des revues étrangères. Ainsi, une part importante des publications produites dans le domaine des sciences de l'éducation paraissent à l'étranger (Cusin, Grossenbacher & Vögeli-Mantovani, 2001), surtout en France, dans d'autres pays latins et en Allemagne, mais très peu dans les pays anglo-saxons. Cette

propension correspond aux pratiques sociales en cours dans les différentes communautés scientifiques, où la dimension internationale prévaut actuellement.

En ce qui concerne les disciplines auxquelles appartiennent les revues suisses comme internationales privilégiées par les chercheurs suisses, 50% relèvent des sciences de l'éducation, 14% de la psychologie et 12% de la linguistique ou autres domaines liés au langage; les autres sciences sociales ne dépassent pas les 3%. L'analyse des supports de publication des articles scientifiques visibilise ainsi clairement à la fois la dimension pluridisciplinaire des sciences de l'éducation, interlocutrice de nombreuses autres sciences sociales, et leur progressive disciplinarisation, symbolisée ici par leur capacité à promouvoir des supports scientifiques de qualité, qui leur soient propres. Certes, au niveau national comme international, ces supports restent encore limités, et méritent d'être mieux insérés et reconnus dans la communauté scientifique (nous y reviendrons).

Notons également qu'à en croire les travaux recensés ainsi que les rapports d'activités des différentes universités et institutions de recherche helvétiques, les chercheurs en sciences de l'éducation semblent assez présents dans les congrès, séminaires, workshops suisses et internationaux. Une analyse systématique, quantitative et qualitative, de cette participation serait souhaitable, dans la mesure où elle contribue, à sa façon, au renforcement des réseaux de communication et au développement d'une discipline.

Compte tenu de la masse critique existante, la communauté scientifique dispose en Suisse de moyens appréciables pour publier ses travaux de recherche. Nous n'évoquerons que les supports spécialisés en sciences de l'éducation. Il s'agit avant tout d'une revue scientifique à comité de lecture, la *Revue suisse des sciences de l'éducation*, qui constitue un organe spécialisé dans la communication scientifique. Plus proche de la formation des enseignants, la revue *Beiträge zur Lehrerbildung* accueille également souvent des contributions présentant des recherches scientifiques. Patronnées par la Société suisse pour la recherche en éducation, deux collections, française et allemande, publient très régulièrement des monographies et des ouvrages collectifs, rédigés par des auteurs suisses ou étrangers expertisés par des pairs; ayant à leur actif environ 150 ouvrages, elles contribuent au rayonnement national et international de la discipline. D'autres éditeurs suisses accueillent régulièrement des ouvrages issus des sciences de l'éducation, aussi bien en français (Editions Universitaires de Fribourg) qu'en allemand (Sauerländer).

Précisons toutefois que ces supports scientifiques souffrent, comme dans d'autres pays et dans d'autres disciplines, d'une insuffisance patente de ressources humaines et financières, ce qui assurément a des effets dommageables sur leur qualité, leur diffusion et leur reconnaissance. Il est intéressant de relever que les revues pédagogiques dont le premier mandat n'est pas d'ordre scientifique sont pour leurs parts beaucoup plus prolifiques (le CSRE dénombre plus de 80 revues pédagogiques en Suisse, certes de nature, d'envergure, de périodicité très diverses).

6.2 Réseaux de collaboration

Comme pour les publications, nous ne disposons pas de données précises concernant les réseaux de collaboration. Nous utiliserons ici trois indices ou exemples qui montrent que leur structuration est relativement peu avancée. Les réseaux suisses, qui pourraient constituer des tremplins pour la reconnaissance dans les réseaux internationaux, peinent à se maintenir sur la durée, et les échanges internationaux restent fortement confinés à des aires linguistiques déterminées.

1. Le premier indice concerne les réseaux de chercheurs spécialisés dans un domaine des sciences de l'éducation, réseaux qui sont l'effet d'une différenciation interne d'une discipline. En Suisse, ces réseaux n'existent guère, restent souvent rudimentaires ou éphémères. En effet, à quelques exceptions près, ni les groupes de travail de la Société suisse pour la recherche en éducation, ni les réseaux entretenus par le CSRE déploient actuellement une importante activité. Cet état de fait est précisément le résultat d'une spécialisation peu avancée, chaque chercheur travaillant potentiellement dans plusieurs domaines, ce qui rend difficile la constitution de réseaux spécialisés. Ceci peut être une conséquence de la précarité et rareté des postes de chercheurs.
2. Etudions maintenant la question des réseaux à travers l'exemple du PRN 33 intitulé "L'efficacité de nos systèmes de formation, compte tenu de l'évolution démographique et technologique, et des problèmes posés par la plurilinguisme en Suisse", réalisé entre 1991 et 1996. Il comprenait 39 projets et la collaboration institutionnelle par delà les frontières linguistiques constituait l'un de ses objectifs explicites. Les quatre instituts soumis à l'analyse (Cusin, Grossenbacher & Vögeli-Mantovani, 2001) ont pris part séparément à 11 de ces 39 projets; 2 d'entre eux ont collaboré au sein de 3 des projets (dont deux par delà la frontière linguistique). Sur les 11 projets auxquels les instituts ont pris part séparément, 3 ont collaboré avec des services cantonaux, 2 avec des bureaux privés et 2 avec d'autres instituts universitaires. La barrière des langues a été franchie dans 3 de ces 7 projets impliquant une coopération.
3. Le troisième indice résulte d'une analyse approfondie des "relations extérieures" de trois des quatre instituts universitaires étudiés dans le détail dans le cadre de ce mandat. Cette analyse montre que les contacts avec l'étranger sont fréquents, voire réguliers et suivis, mais qu'ils sont plutôt rares et restreints avec les instituts des autres régions linguistiques de Suisse.

Zurich		Fribourg		Genève	
Env. 40	Env. 80	Env. 125	Env. 140	Env. 360	Env. 340
Allemagne	Suisse alémanique	Allemagne	Suisse alémanique	Belgique	Suisse latine
Angleterre		Angleterre		Canada	
Autriche		Autriche		Espagne	
Danemark		Hollande		France	
USA		USA		Amérique du Sud	

Tableau 11: Réseaux d'échanges et de communications scientifiques (conférences, cours) (Cusin, Grossenbacher & Vögeli-Mantovani, 2001)

Ces quelques indices concernant la collaboration entre chercheurs et la structuration interne informelle de la discipline montrent au moins deux faits:

- Bien qu'il existe des embryons d'organisation interne informelle de la discipline, ce travail est encore peu évolué, entre autre en raison du manque de différenciation interne de la discipline et du peu de spécialisation qui la caractérise; ceci découle, sans doute, pour une large part du caractère précaire de nombreux postes de recherche, de la haute fluctuation qu'on peut y constater et d'une masse critique insuffisante.

- L'intégration internationale des chercheurs suisses est satisfaisante, même si l'on peut constater qu'elle se confine souvent à l'intérieur de frontières linguistiques précises. C'est au niveau des échanges nationaux que les collaborations restent lacunaires, surtout au niveau des universités.⁶⁶

6.3 Associations scientifiques

En 1975, des personnes intéressées par la recherche en éducation, chercheurs et autres acteurs de la scène éducative, se sont réunis en une association afin de structurer leur communauté et développer les infrastructures nécessaires à la communication scientifique: la Société suisse pour la recherche en éducation. Celle-ci assume depuis lors cette fonction, par le biais des supports suivants⁶⁷:

- Elle édite la seule revue scientifique en sciences de l'éducation en Suisse⁶⁸.
- Elle patronne deux collections scientifiques auprès d'un éditeur commercial d'envergure internationale.
- Elle édite un bulletin qui diffuse les principales informations relative à la discipline et sert de liaison entre chercheurs.
- Elle organise un congrès annuel sur des thèmes variés, souvent en collaboration avec d'autres sociétés (sociétés des sciences sociales; *Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*).
- Elle permet la création de groupes de travail sur des thématiques spécialisées (voir plus haut).
- Elle facilite l'organisation de manifestations scientifiques en fonctionnant comme intermédiaire avec l'Académie des sciences sociales et humaines.

Unique en son genre en Suisse, la SSRE constitue un important organe de cohésion et de structuration de la communication. Réunissant actuellement plus de 400 membres, la SSRE peut être considérée comme représentative des principaux domaines et institutions relevant des sciences de l'éducation. Elle souffre néanmoins des mêmes écueils que ceux qui caractérisent la discipline elle-même, même si précisément, son existence même a pour but de les défier: mentionnons plus particulièrement la difficulté de constituer des réseaux durables traversant les frontières linguistiques, les faiblesses inhérentes à un système de milice, les ressources financières restreintes qui risquent encore de diminuer au vu de la conjoncture actuelle.

D'autres organisations nationales existent, qui contribuent elles aussi à la consolidation des réseaux de communications.⁶⁹ Nous en évoquerons deux, qui nous semblent particulièrement intéressantes:

⁶⁶ Mentionnons cependant les accords BENEFRI de collaboration pour les études en sciences de l'éducation qui permettent aux étudiants de circuler relativement librement entre les universités. Nous ne disposons malheureusement pas d'évaluation de cette expérience.

⁶⁷ Selon ses statuts, elle a aussi le rôle de défendre les intérêts des chercheurs comme communauté.

⁶⁸ *Beiträge zur Lehrerbildung* publie également des contributions scientifiques, mais a en plus une autre fonction, n'a pas de contrôle par les pairs, et couvre essentiellement la Suisse alémanique.

⁶⁹ Ici aussi une analyse des formes d'organisation et des membres (ainsi que de leur flux) serait intéressante; nous ne disposons malheureusement pas de ces données.

- La *Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (SGL), Société réunissant les formateurs d'enseignants et chercheurs concernés par cette formation, dont une partie est également membre de la SSRE. A l'origine essentiellement concernée par les problématiques relevant de la formation, cette Société se profile de plus en plus également dans le domaine de la recherche; elle s'associe parallèlement davantage d'universitaires, qui assument désormais d'importantes responsabilités en son sein. La SGL organise également un congrès annuel, parfois d'ailleurs en collaboration avec la SSRE, un congrès bien sûr davantage orienté sur des questions de pratiques professionnelles. Sa revue constitue un support essentiel de communication avec les milieux professionnels et semble de plus en plus convoitée et dynamique; elle ne fonctionne néanmoins pas selon les principes de *peer-reviewing*. Soulignons par ailleurs que cette Société est essentiellement suisse alémanique et que la structure analogue romande n'a pour l'instant pas d'activités régulières.
- La *Schweizerische Gesellschaft für angewandte Berufsbildungsforschung* (SGAB) s'est constituée dans le sillage du PNR 10, avec l'hypothèse de développer la recherche appliquée à la formation professionnelle grâce à des subventions provenant des milieux économiques. Si cette hypothèse ne s'est pas vérifiée, la SGAB continue néanmoins à fonctionner comme association regroupant des personnes intéressées à ce domaine, y compris bien sûr des chercheurs, sans toutefois assumer les fonctions d'une société savante. L'analyse de Kiener (2000) montre très clairement que la SGAB a joué un rôle important dans l'attribution de contrats substantiels de recherche (il mentionne notamment le plus grand projet dans le domaine de la formation professionnelle à propos de la maturité professionnelle, entièrement géré par ladite Société, en lien avec le *Institut für Wirtschaftspädagogik* (IWP)). De l'avis des experts consultés par Kiener, la SGAB ne joue pas véritablement le rôle d'une société de chercheurs, son journal ne constitue pas une revue scientifique, et n'entend pas l'être. Se pose dès lors la question de sa fonction, au vu notamment de l'échec de son hypothèse constitutive.

Notons par ailleurs l'existence d'un certain nombre d'autres sociétés sur des thèmes plus limités.⁷⁰ A notre connaissance, il n'existe pour l'instant pas de recensement exhaustif de ces associations.

Conclusion

Les réseaux de communication de la recherche éducationnelle semblent s'être stabilisés à un premier niveau: ils garantissent actuellement le fonctionnement minimal d'une discipline sans différenciation interne très avancée. Ces réseaux minimaux sont entourés d'autres, très denses et nombreux, plus ou moins éloignés du noyau dur de la communication scientifique et de ses règles, fortement articulés sur les différents terrains de la pratique éducative (formation des enseignants, pédagogie curative, formation professionnelle, mais aussi plus largement enseignement, etc.). Cette offre, qui garantit une visibilité de la recherche, exerce une forte attraction sur les chercheurs et se lit dans la structure de la communication effective. En effet, l'analyse de cette structure révèle qu'elle est atypique, comparée à d'autres disciplines, même à l'intérieur des sciences sociales. La moitié au moins des publications se font en direction des

⁷⁰ Mentionnons pour la Suisse: didactique des mathématiques; didactique de l'allemand et du français langues maternelles.

canaux ayant pour public cible les praticiens, et dans une moindre mesure l'administration. Les chercheurs en sciences de l'éducation en Suisse, tout en entretenant d'étroites collaborations à la fois avec les représentants d'autres disciplines et la communauté internationale des chercheurs en éducation, comme l'attestent leurs rapports d'activités et leurs réseaux de publications, ne semblent néanmoins pas privilégier la participation à des revues suisses ou internationales fonctionnant selon les procédures classiques d'expertises.

7. Socialisation à la recherche et perspectives professionnelles

Le devenir d'une discipline dépend principalement de sa capacité à former une relève scientifique de qualité, aussi bien à l'intérieur de l'université que dans toutes les autres institutions qui font de la recherche en éducation, conditionnant la possibilité même de capitalisation et de renouvellement des connaissances produites. Ce rôle revient pour l'essentiel, mais pas uniquement, aux institutions universitaires, mandatées pour former les nouveaux chercheurs à travers des cursus institutionnalisés pour ce faire et la délivrance de diplômes qui sanctionnent un parcours académique et garantissent la reconnaissance des compétences scientifiques de leurs titulaires. En socialisant, voire sélectionnant ainsi les professionnels oeuvrant en leur sein, elles définissent dans le même temps les critères de légitimité de leur reproduction.

La question de la relève constitue aujourd'hui l'un des enjeux clés du devenir des sciences de l'éducation. A l'instar d'autres disciplines, elles sont confrontées à un renouvellement important du corps académique dans la prochaine décennie, renouvellement auquel s'ajoute celui des chercheurs insérés dans les services liés aux administrations. De surcroît, elles assistent présentement à un changement générationnel majeur, découlant du développement dans les quarante dernières années des cursus académiques en sciences de l'éducation. 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 et un dossier scientifique, une carrière académique dans ce domaine. Si, jusqu'à présent, l'essentiel de ses représentants émanait d'autres disciplines, les sciences de l'éducation pourront désormais recruter une partie de leur relève parmi ceux et celles qu'elles ont elles-mêmes formés. Encore faut-il pour cela que leurs représentants de même que l'ensemble de la communauté scientifique reconnaissent eux-mêmes la pleine légitimité disciplinaire des sciences de l'éducation et offrent les conditions d'une formation scientifique de haut niveau aux "jeunes chercheurs".

Les données actuellement disponibles sur la problématique de la relève demeurent lacunaires: outre l'étude partielle financée par le présent mandat – qui s'articule également sur l'étude de Lévy, Roux et Gobet (1997) –, les principales sources utilisées ici sont le rapport de Grossenbacher et Gretler (1992) d'une part, rédigé dans le cadre SOWI, celui de Poggia, Grossenbacher et Vögeli-Mantovani (1993), et surtout l'article de Criblez (1998; voir également 2001) précisément centré sur cette problématique.

Nous présenterons la question de la socialisation en deux temps. Nous observerons d'abord les cursus de formation proposés par les institutions universitaires, puis nous concentrerons sur les perspectives professionnelles, étudiant le contexte dans lequel se réalise une carrière scientifique en sciences de l'éducation, pendant indispensable de la "production sociale" d'un chercheur.

7.1 Formation à la recherche

La socialisation à la recherche scientifique est un processus de longue haleine qui se réalise par paliers successifs et progressifs et présuppose un degré de spécialisation croissante. Si la structure de base de la formation à la recherche est relativement standardisée dans la plupart des universités suisses, comme européennes, comprenant des premier, deuxième et troisième cycles puis le doctorat et, éventuellement, l'habilitation, elle inclut des contenus et revêt des formes très diversifiées; la place et la conception même de la recherche varient en fonction des disciplines et sous-disciplines concernées et des aires culturelles et linguistiques, tout comme varient les conditions sociales dans lesquelles se réalise cette socialisation à la production scientifique.

La formation de base

Nous avons présenté plus haut la structure et les contenus de la formation de base dans les universités et avons constaté une prépondérance des contenus professionnels. Si toutes les filières analysées contribuent à la formation à la recherche (cours de méthodologie; séminaires de recherche), cette contribution – dont la part et les contenus méritent de faire l'objet d'une analyse plus soutenue – semble modeste proportionnellement à l'ensemble du cursus. Rappelons que les experts internationaux chargés d'évaluer les sciences de l'éducation en Suisse (Poglia, Grossenbacher & Vögeli, 1993, p. 22) ont estimé que ces dernières n'intègrent pas suffisamment la formation aux méthodes de recherche; notons que c'est à Genève seulement qu'il est théoriquement possible de suivre un parcours spécialisé en recherche (licence mention "recherche et intervention"), la composante "intervention" demeurant cependant largement privilégiée par les étudiants.⁷¹

La formation de troisième cycle

S'agissant du 3^e cycle, nous ne retiendrons ici que les cursus spécialisés dans la formation à la recherche, même si nous sommes conscients que les autres offres post-graduées, à vocation plus professionnalisante, contribuent également, à leur niveau, à cette formation.

Evoquons d'abord "Die Schweiz von morgen/Demain la Suisse", qui a permis la mise en place d'un programme doctoral en sciences de l'éducation. Ce programme, résultant de la mise en synergie de plusieurs universités, a été suivi par une quinzaine d'étudiants, tous en train de préparer un doctorat, comme l'implique le concept même de ce programme. Financé dans le cadre d'un programme prioritaire, cette offre n'est cependant pas appelée à durer dans le temps.

Seule l'Université de Genève a institutionnalisé durablement un cursus de 3^e cycle spécialisé dans la formation à la recherche; son Diplôme d'études avancées comprend actuellement deux domaines: l'un en didactique des disciplines, l'autre en théories de l'apprentissage, les deux privilégiant les problématiques scolaires. Notons que ce diplôme, lui, n'est pas obligatoire pour entamer un doctorat en sciences de l'éducation.

On le constate, les possibilités d'une formation post-graduée à la recherche sont extrêmement limitées. La formation professionnelle des chercheurs se réalise donc de fait presque exclusivement à travers l'institution du doctorat.

⁷¹ Une analyse approfondie des voies concrètes suivies par les étudiants pourrait mieux nous informer à ce propos. Elle n'a à notre connaissance pas été menée.

Le doctorat

L'analyse de Criblez (1998) montre que le nombre de doctorats délivrés en sciences de l'éducation en Suisse entre 1987 et 1998, s'il est relativement stable (entre 19 et 28 par année), reste faible par rapport au nombre global d'étudiants insérés dans la discipline (voir les comparaisons faites dans Moessinger, 1992). Le taux de doctorat est particulièrement faible en Suisse romande. Le temps investi dans la réalisation d'une thèse diffère également fortement entre la Suisse romande et la Suisse alémanique: l'analyse des données récoltées dans le cadre du présent mandat (Cusin, Grossenbacher & Vögeli-Mantovani, 2001) fait apparaître que, si la durée des thèses est très variable (30% des répondants ont fait leur thèse en 3-4 ans; 20% en 2-3 ans et 20% en plus de 7 ans), des différences significatives apparaissent entre Romands et Alémaniques.

Ces différences ont probablement deux raisons d'être indépendantes qui permettent de clarifier le statut de la thèse dans la formation à la recherche.

1. Le statut de la thèse dans l'économie des titres académiques diffère entre la Suisse alémanique et la Suisse romande. La thèse à Genève par exemple constitue le titre académique suprême; il n'y a pas d'habilitation, la nomination au niveau professoral se faisant exclusivement sur dossier. C'est l'inverse en Suisse alémanique, où l'habilitation constitue une condition pour accéder à une chaire.
Cette différence se marque également dans les modes d'évaluation de la thèse qui sont plus conséquents dans le contexte genevois (acceptation formelle d'un canevas (projet) de thèse par la Section; constitution d'une commission réunissant des spécialistes de la problématique; soutenance devant un jury composé de 4 membres, dont deux au moins extérieurs à l'université concernée). En Suisse alémanique, le principe du "Doktorvater" instaure un rapport de proximité et de dépendance beaucoup plus grand entre le doctorant et son directeur, le contrôle par des pairs étant moins développé.
2. Les conditions des Romands pour réaliser leur thèse semblent moins favorables que celles des Alémaniques, qui rencontrent pour leurs parts ces problèmes au niveau de l'habilitation: outre la question de l'insuffisance des infrastructures universitaires à disposition des doctorants, le cahier des charges des collaborateurs (assistants) y est très lourd, amenuisant d'autant le temps pouvant être investi dans la thèse et l'habilitation.

L'institution "doctorat" ne semble donc pas recouvrir une réalité homogène dans la discipline. Elle est peut-être, du moins dans l'intention et la structure, plus fortement orientée vers la formation à la recherche en Suisse romande, constituant le début de la carrière de la recherche, tandis qu'en Suisse alémanique, elle servirait plutôt d'introduction à la recherche, l'habilitation constituant la consécration comme chercheur.

Par delà ces différences, l'enquête auprès des docteurs (Cusin, Grossenbacher & Vögeli-Mantovani, 2001) permet de mettre en évidence un certain nombre de problèmes communs, problèmes qui préférentiellement affectent particulièrement les femmes:

- L'élaboration d'un doctorat résulte encore pour l'essentiel d'un travail solitaire: le doctorant est rarement inséré dans des groupes de recherche et il vit souvent de ressources

financières qui ne sont pas liées à son travail de thèse (76%).⁷² Il s'en suit que le temps pouvant être consacré à la thèse est souvent (très) partiel, ce qui ne favorise guère une formation performante à la recherche scientifique et, à terme, une professionnalisation poussée de la recherche.

- L'encadrement dépend quasi exclusivement du directeur de thèse, aucune autre structure, à l'exception, momentanée, de l'école doctorale, ne complétant durablement cet apport.
- Etant donné le travail essentiellement solitaire, les démarches méthodologiques utilisées sont peu diversifiées et privilégient largement des instrumentations nécessitant des appareillages et infrastructures modestes; les approches herméneutiques et qualitatives sont largement privilégiées.
- La valorisation des travaux de thèse demeure insatisfaisante, les doctorants participant de fait peu aux réseaux de communications scientifiques (Criblez, 1998, p. 190; Cusin, Grossenbacher & Vögeli-Mantovani, 2001, p. 38). Une politique systématique de promotion des travaux des "jeunes" chercheurs fait défaut.
- Relevons également que très peu de bourses pour des échanges sont sollicitées en sciences de l'éducation⁷³, indice d'une insertion internationale encore peu développée. Reste à savoir si les conditions d'obtention de ces bourses sont adaptées aux caractéristiques particulières des doctorants en sciences de l'éducation (le facteur âge semble particulièrement discriminant, une fois encore davantage pour les femmes).

Concernant l'habilitation, Criblez a également analysé les procédures qui déterminent la carrière académique en Suisse alémanique entre 1987 et 1996. Sur les 12 habilitations présentées à ce titre au cours de la période considérée, 2 relèvent de la pédagogie curative ou spéciale, et 2 de la pédagogie de l'économie (Wirtschaftspädagogik); 10 de ces thèses post-doctorales ont été présentées par des hommes et 2 par des femmes. Selon Criblez, la moitié des personnes reçues enseignent dans des universités étrangères et une seule est titulaire d'une chaire en Suisse.

Autrement dit, si l'institution "doctorat", puis habilitation pour la Suisse alémanique, constitue la voie essentielle de formation à la recherche en sciences de l'éducation, les conditions ne sont nullement réunies pour qu'elle puisse assumer optimalement sa fonction: hétérogénéité des exigences, amplifiant le risque d'arbitraires et d'inégalités; ressources temporelles et financières insatisfaisante pour conduire à bien la réalisation d'une thèse dans un délai raisonnable; développement insuffisant d'institutions de formation à la recherche et de structures garantissant un encadrement de qualité; insuffisante intégration dans des réseaux de communication et dans des équipes de recherche.

7.2 Perspectives professionnelles

Passons de l'analyse des institutions de formation à la recherche à celle des perspectives professionnelles, que nous aborderons par l'étude des postes permettant d'exercer le métier de chercheur en Suisse.

⁷² Rappelons que les travaux de qualifications (dont les thèses) constituent le tiers des projets de recherche recensés par le CSRE. Etant donné que 76% des thèses sont financés par les doctorants eux-mêmes, on peut véritablement parler d'un subventionnement de la recherche en éducation par les doctorants.

⁷³ Données fournies par le FNRS.

L'inventaire des chercheurs participant sous une forme ou une autre à la recherche en éducation montre qu'il existe un "noyau dur" d'une centaine de personnes, dont l'activité principale relève de la recherche en sciences de l'éducation, et une "zone périphérique diffuse" d'un millier de personnes (Criblez, 1998, 177; Gretler, 1994, p. 37; Patry & Gretler, 1992, p. 36; Poglia *et al.*, 1993, p. 11). Cette situation résulte de plusieurs facteurs:

- une proportion impressionnante de postes à temps partiels et précaires (universités; postes financés par des subsides), les chercheurs ne consacrant qu'une part congrue de leur temps de travail total à la recherche
- de nombreux chercheurs, émanant souvent d'autres disciplines que les sciences de l'éducation, ne travaillent qu'occasionnellement sur une problématique éducative

Outre qu'elle ne favorise pas une véritable accumulation de connaissances et de compétences, cette structure, caractérisée par la discontinuité et l'instabilité, limite fortement la possibilité d'une carrière scientifique en sciences de l'éducation. De nombreuses carrières sont précocement interrompues, notamment à l'issue du doctorat qui constitue souvent un "épisode biographique" sans lendemain⁷⁴, ou se réalisent par des détours, en combinaison avec d'autres activités professionnelles.

Regardons plus en détail les postes de chercheurs existants en Suisse.⁷⁵ Quatre grandes catégories nous semblent significatives pour saisir le processus de socialisation et analyser les perspectives professionnelles dans la discipline:

- le corps intermédiaire
- le corps professoral
- les postes de chercheurs dans les services de recherche, y compris les HEP
- les postes créés par des subsides

Le corps intermédiaire

Les études existantes s'accordent toutes à reconnaître les problèmes endémiques que pose le statut du corps intermédiaire dans la plupart des universités (voir entre autres Maurer, 1993; Lévy, Roux & Gobet, 1997; VAUZ, 1995; pour les sciences de l'éducation, voir Criblez, 1998; Hofstetter & Lévy, 1992). Trois ensembles de problèmes nous semblent particulièrement cruciaux en sciences de l'éducation:

- *Le cahier des charges.* La croissance du nombre des étudiants en sciences de l'éducation, les importantes restrictions budgétaires des années 90 et la multiplication des tâches administratives et des services ont fortement alourdi les cahiers des charges du corps intermédiaire, plus particulièrement des assistants, au détriment de l'investissement dans des activités scientifiques, par exemple dans le doctorat; dans le même temps les exigences scientifiques pour obtenir un poste ne cessent d'augmenter; les conditions de

⁷⁴ Les doctorats offrent cependant dans la plupart des cas des perspectives professionnelles intéressantes en dehors d'une carrière universitaire.

⁷⁵ Nous ne disposons pas d'analyse de la structure des postes existant en Suisse en fonction de différents types et différentes institutions; les considérations suivantes sont par conséquent globales, sans estimation de leur importance relative.

travail ne permettent ainsi guère au corps intermédiaire en sciences de l'éducation de constituer un dossier scientifique satisfaisant.

- *Le statut.* Les places à disposition sont pour la plupart temporaires; en Suisse alémanique notamment, le corps intermédiaire supérieur en Sciences de l'éducation est très peu nombreux. La rotation à laquelle est soumise le corps intermédiaire a deux conséquences négatives: une perte de compétences pour l'université qui doit sans cesse former de nouvelles personnes dans un laps de temps très court; une impossibilité de se former à l'intérieur de l'université en tant que chercheur au-delà de la courte période de l'assistantat. Les possibilités de bourses sont insuffisantes du point de vue matériel pour constituer un réel attrait.
- On constate par ailleurs en sciences de l'éducation, que le corps intermédiaire comprend une assez large proportion de personnes qui sont en deuxième formation, plus âgées, gagnant leur vie à temps partiel dans leur profession initiale. Leur carrière ne suivent souvent pas un schéma classique, ce qui peut poser d'importants problèmes, en particulier pour les femmes, dans des structures qui n'ont pas été prévues pour cela (financement, limites d'âges).

Pour une appréciation plus précise de la situation du corps intermédiaire, il est utile de distinguer deux catégories.

Le corps intermédiaire non stabilisé, assistants et maître-assistants, a un statut qui devrait permettre une formation approfondie à la recherche (doctorat, formation postdoctorale). Les conditions mêmes que nous venons de décrire rendent souvent très difficile la réalisation de cette formation. Pour les assistants, ceci concerne plus particulièrement le problème de mener à terme le doctorat, puisque l'une des raisons d'être de ce corps réside précisément dans la socialisation à la recherche par le biais de la réalisation d'une thèse. Les analyses montrent que nombre parmi eux ne parviennent pas à ce but (voir par exemple le rapport d'experts sur l'Université de Genève: De Ketele, Reuter & Tardif, 2000). Quant aux maître-assistants, ils ne trouvent souvent pas le soutien et les conditions nécessaires pour parfaire leur dossier scientifique et s'inscrire dans des réseaux internationaux.

Le corps intermédiaire stabilisé est relativement peu nombreux en Suisse alémanique si l'on ne prend en considération que les personnes directement impliquées dans la recherche. Il y a par contre de très nombreux intervenants (lecteurs, chargés d'enseignement) engagés dans la formation des enseignants (notamment secondaires), lesquels n'ont pas de mandat de recherche ni, en règle générale, de formation et de pratique académique postlicence et doctorale. Dans le cadre des demandes croissantes d'évaluation des écoles, il a cependant été possible de créer un certain nombre de postes au niveau du corps intermédiaire à partir de projets financés par des moyens temporaires (voir plus haut). Ceci a eu un effet dynamisant sur le corps tout en renforçant les problèmes de continuité et de construction d'un *know-how* dans les instituts. Très récemment, on assiste à la création de postes stables, ce qui pourrait renforcer un peu le statut du corps intermédiaire. En Suisse romande, plus particulièrement à Genève, le corps intermédiaire stabilisé est plus important. Les postes de maîtres d'enseignement et de recherche sont précisément pour l'essentiel réservés aux tâches scientifiques et constituent un précieux moyen pour la formation de chercheurs de haut niveau. Quant aux chargés d'enseignement, dont le nombre a connu une très forte augmentation avec les nouvelles tendances professionnalisantes des universités, ils sont en général insérés dans des équipes de recherche – nombre d'entre eux ont d'ailleurs un doctorat ou en préparent un – tout en assumant une charge d'enseignement relativement lourde, ce qui ne facilite pas l'investissement dans la recherche.

Actuellement, la situation du corps intermédiaire n'est pas satisfaisante pour garantir une formation scientifique de qualité et la relève au sens large du terme (universitaire et extra-universitaire); il manque également l'infrastructure stable permettant une accumulation et un développement de connaissances que le corps professoral ne saurait à lui seul assurer.

Le corps professoral

Le poste de professeur constitue un facteur de structuration central d'une discipline et une étape décisive dans toute carrière scientifique. Il serait dès lors particulièrement intéressant d'étudier minutieusement la manière dont ces postes sont définis, les cahiers des charges de leur titulaire, les procédures de nominations et les critères de choix prévalant dans la sélection des candidats. Or les études et données font totalement défaut ou ne sont pas accessibles, alors même qu'une certaine transparence et homogénéité des critères constituent les garants pour une sélection des meilleurs candidats.

A cela s'ajoute la difficulté de connaître précisément les activités menées et fonctions assumées par les professeurs en place, d'autant que les pratiques, charges, responsabilités divergent fortement d'un région linguistique à l'autre, d'une institution à l'autre, d'une équipe à l'autre et même d'un poste à l'autre. Ce qui transparait des quelques données disponibles est la difficulté, même à ce niveau, de consacrer une part substantielle du temps de travail aux activités scientifiques. Le problème n'est certes pas propre aux sciences de l'éducation (Moessinger, 1992, p. 31), mais il semble y connaître une acuité particulière en raison de la multiplicité des fonctions de "services" attendues des représentants de la discipline.

Bien que le nombre de postes professoraux soit relativement faible en Suisse (exception faite de Genève), le départ à la retraite d'une part importante d'entre eux d'ici la prochaine décennie (69% pour les quatre universités retenues par Cusin, Grossenbacher et Vögeli-Mantovani, 2001) implique aujourd'hui une politique concertée sur la relève dans cette discipline. Relevons encore la situation particulière des sciences de l'éducation, qui ont recruté pour l'instant l'essentiel de leurs professeurs dans d'autres disciplines (en particulier la psychologie). S'il est avantageux de bénéficier ainsi des apports d'autres disciplines, constitutives des sciences de l'éducation, il semble impératif d'élargir cette aire de recrutement, d'autant que le changement générationnel offre désormais cette possibilité: une discipline qui ne reconnaîtrait pas elle-même ses représentants, notamment au moment des nominations au niveau professoral, se discréditerait à l'évidence elle-même. Partant, il est essentiel de se donner aujourd'hui des moyens pour pallier les principales lacunes repérées ci-dessus relatives aux processus de socialisation à la recherche scientifique, pour permettre la constitution de dossiers académiques de haut niveau scientifique, dans cette discipline, à l'instar des autres.

Qu'en est-il de la situation des femmes dans ce processus? Cusin, Grossenbacher et Vögeli-Mantovani (2001) montrent qu'à tous les niveaux de la hiérarchie universitaire, les lacunes pointées prêterent particulièrement les femmes. Bien que leur représentation soit relativement satisfaisante au niveau académique, comparativement aux autres disciplines, un seuil critique ou discriminatoire peut être repéré non seulement au niveau du doctorat (cf. ci-dessus) mais aussi au niveau du passage du corps intermédiaire inférieur au corps intermédiaire supérieur.

Formation	Postes de travail
-----------	-------------------

71% des étudiants (année 1998-99) n total = 2'037	57% du corps intermédiaire inférieur (1998) n total = 226
68% des licenciés (1998) n total = 144	27% du corps intermédiaire supérieur (1998) n total = 294
38% des doctorats (1998) n total = 16	21% du corps professoral (1998) n total = 28

Tableau 12: Situation des femmes en sciences de l'éducation dans les universités suisses
(Cusin, Grossenbacher & Vögeli-Mantovani, 2001)

Et les auteurs de préciser que si le corps professoral de la Section des sciences de l'éducation de Genève inclut 39% de femmes, les autres instituts ne comptent aucune femme au poste de professeur (p. 25).

Les postes de chercheurs dans les services de recherche, y compris les HEP

Les récentes analyses montrent que la situation des chercheurs diffère sensiblement suivant les institutions, notamment en fonction de leur grandeur, de leurs mandats et leurs inscriptions dans des réseaux scientifiques (voir notamment Bain, Brun, Hexel & Weiss, sous presse).

Les institutions d'une certaine taille et clairement dédiées à la recherche bénéficient de postes entièrement consacrés à la recherche éducationnelle et spécialisés dans divers domaines; ces postes permettent de stabiliser une certaine expertise dans la recherche, notamment aussi à travers les collaborations de plus en plus fréquentes avec d'autres institutions de recherche au niveau national comme international. La situation des chercheurs est plus délicate dans les nombreuses petites institutions, dans la mesure où ils assument, au-delà de leur mandat de chercheur, de multiples tâches d'expertise, de développement, d'accompagnement de réformes, ce qui laisse une part congrue du temps de travail pour la recherche proprement dite.

Deux contraintes pèsent sur les recherches conduites dans les services, et leur impact est plus marqué sur les petites institutions:

- La recherche est davantage définie par des mandats établis par des autorités administratives, qu'en fonction d'une logique interne à la recherche et à la discipline.⁷⁶
- Les recherches effectuées s'insèrent souvent plutôt dans un réseau de communication lié aux terrains éducatifs que lié à la communauté scientifique.

L'évolution de ces postes est actuellement dépendante de celles des services de recherche eux-mêmes (voir plus haut). Les orientations des restructurations présentes menacent d'amplifier les contraintes repérées si elles ne sont pas accompagnées de mesures garantissant des niveaux de qualifications scientifiques élevés et des possibilités réelles de conduire des recherches scientifiques de haut niveau, insérées dans des réseaux scientifiques suisses et internationaux. Ces remarques s'appliquent également aux postes créés dans les futures HEP, qui pourraient,

⁷⁶ Ceci ne signifie pas que la dépendance absolue. Comme le montrent par exemple Weiss, De Pietro, Jaquet, Pochon & Wirthner (sous presse) dans leur présentation de l'évolution des recherches à l'IRD, les paradigmes dominants de la recherche en éducation menée dans les centres changent également en fonction des tendances en sciences de l'éducation, et suivent donc aussi une logique interne à la recherche. La profonde intrication de la logique de la recherche et des demandes serait intéressante à analyser.

s'ils offrent des conditions satisfaisantes de production scientifique, proposer des ouvertures intéressantes, ne serait-ce qu'en créant de nouveaux postes de chercheurs et donc de nouvelles possibilités de développer la discipline.

Les postes créés par des subsides

L'étude de Meyer (1999) sur les postes créés par le PNR 33 fournit une image intéressante de la situation des chercheurs rétribués par des subsides de recherche. Elle montre que la plupart des chercheurs travaillent à temps très partiel dans le projet (médian 30%); seul un quart des chercheurs sont engagés à plus de 50%. Les conditions cadres sont très complexes pour la plupart des chercheurs qui assument en général une ou plusieurs autres activités. Le problème essentiel réside dans le fait que seule la moitié des chercheurs exercent la même activité principale avant et après le travail dans le projet. Ceci constitue pour l'auteur un indice significatif de la précarité des conditions de travail des chercheurs et a des conséquences évidentes sur la possibilité de construire une carrière scientifique continue. Signalons néanmoins, comme le montre l'étude de Cusin, Grossenbacher et Vögeli-Mantovani (2001) que les emplois passagers dans le domaine de la recherche fonctionnent également comme tremplin vers d'autres destinations professionnelles intéressantes.

Conclusion

La socialisation à la recherche, l'une des fonctions essentielles d'une discipline, semble extrêmement problématique. L'une des causes principales réside dans la faible présence universitaire (postes et cursus spécialisés pour ce faire), faiblesse doublée par la forte tension à laquelle est soumise la discipline, y compris à l'université, entre demandes sociales et exigences scientifiques. A cela s'ajoute le fait que cette discipline pluridisciplinaire ne bénéficie pas encore d'une grande reconnaissance au sein de la communauté scientifique et des instances chargées de la définition des postes et de la sélection des candidats. Cette faiblesse a pour conséquence:

- l'absence de structures stables de formation à la recherche, notamment au niveau du troisième cycle
- une politique doctorale peu appropriée
- une grande difficulté d'entrevoir des perspectives professionnelles intéressantes et de mener une carrière scientifique avec une certaine continuité dans cette discipline

A cela s'ajoute une grande précarité des postes de chercheurs, notamment de jeunes chercheurs, rendant encore plus difficile d'envisager une véritable carrière scientifique. Comme le disait un expert dans le cadre de l'enquête de Poggia, Grossenbacher et Vögeli (1993, p. 32): "Il faut constater que les sciences de l'éducation ne sont pas attirantes pour ceux qui veulent vraiment faire de la recherche: peu de postes, temps partiels, pas de réelle formation à la recherche, beaucoup d'activités de service, tradition qui incite à poser les problèmes de l'éducation en termes figés d'une structure scolaire...".

Plusieurs facteurs permettent cependant de penser qu'il est désormais possible d'aborder autrement le problème: le renforcement même de la discipline a pour conséquence que la question de la relève interne est posée avec plus d'acuité aujourd'hui; ce renforcement a pour conséquence que des premières esquisses pour des structures plus stables dédiées à la formation

de jeunes chercheurs sont élaborées; l'évolution de la discipline (changement générationnel dans les institutions, service et universités; augmentation du potentiel de recherche grâce aux HEP et à de nouvelles sources de financement) crée des appels d'offres auxquels la discipline doit pouvoir répondre. Elle en a aujourd'hui potentiellement les moyens. Il s'agit de concrétiser ces ouvertures.

8. Mécanismes de régulation: financement et coordination

Les mécanismes de régulation d'une discipline sont à la fois internes (attribution de rôles, pouvoir, influence selon des critères que s'attache à décrire la sociologie des sciences par exemple; Bourdieu, 1994 et 1995) et externes: création de lieux institutionnels pour la discipline (recherche et enseignement) dans l'académie et à l'extérieur et mise à disposition de fonds pour réaliser la recherche.⁷⁷ Nous nous concentrerons ici sur ce dernier aspect⁷⁸ dans la mesure où le rapport complexe entre demandes sociales d'une part, ici surtout l'administration et le politique, et recherche d'autre part s'y manifeste de manière particulièrement précise, et surtout pour un objet tel l'éducation qui constitue un enjeu central dans les sociétés modernes qui dépensent une part croissante de leur budget à cette fonction (OCDE, 1997). Ces mécanismes influent par ailleurs de manière significative, à travers la définition de priorités pour la recherche, les secteurs et les thèmes traités par la recherche éducationnelle, comme le montre par exemple l'évolution des contenus de recherche présentée dans le chapitre 5. La faiblesse souvent constatée de recherche fondamentale dans le domaine est sans doute une raison de cette dépendance.

Dans le présent chapitre, nous allons d'abord tenter de repérer les tendances actuelles de la politique de financement des projets en Suisse puis décrire quelques mécanismes principaux de coordination de la recherche et les priorités définies par des organismes officiels.

8.1 Financement de projets de recherche

Nous n'avons pas connaissance de financements de projets de recherche d'une certaine envergure au niveau national, régional ou même cantonal avant les années 80 en Suisse.⁷⁹ Il semblerait donc bien que ce soient surtout les projets EVA (Education et vie active, 1980-1987), premier programme national du FNRS dédié spécifiquement à une problématique éducative et

⁷⁷ Rappelons que le *Plan* (SSRE, 1988) concluait à un investissement financier très faible dans la recherche en éducation (0,015% des ressources consacrées à l'éducation), notamment comparativement à d'autres pays, par exemple les Etats-Unis, sans parler des efforts de recherche de l'industrie.

⁷⁸ Le premier aspect est évidemment hors propos dans un rapport comme le nôtre; des études approfondies seraient néanmoins bienvenues à ce sujet, dans une discipline particulièrement exposée aux pressions extérieures liées aux demandes sociales où c'est autant l'expert que le chercheur qui fait la loi. Quant à la question des institutions, nous l'avons traitée dans le chapitre 4, y compris en ce qui concerne celles répondant aux demandes sociales de qualification professionnelle, sans toutefois aborder la question du financement et des mécanismes de décisions. Rappelons que des informations concernant le financement seront fournies par l'étude dirigée par Siegfried Hanhart, financée par la CORECHED.

⁷⁹ Ici encore, des recherches historiques précises font défaut.

SIPRI (*Ueberprüfung der Situation der Primarschule*, 1978-1986; dans ce contexte, évoquons également, pour la Suisse romande, le projet ATE, soit *Appréciation du Travail de l'Elève*), mis en route par la CDIP (Heller, 1986) qui en sont les précurseurs. Cette première phase de financement, irrégulière et relativement précaire, est suivie, dès les années 90, d'une série d'initiatives qui assurent un financement des projets de recherche en sciences de l'éducation beaucoup plus réguliers, et ce, par les moyens suivants:

Au niveau national, des initiatives ont été prises depuis le début des années 90:

- Après le projet EVA, il existe depuis 1993, de manière continue au moins un programme national de recherche sur des thématiques éducatives: de 1993 à 1999, le PNR 33 "L'efficacité de nos systèmes de formation" doté de 15 millions de francs et ayant financé 39 projets; le PNR 43, qui a démarré en 1999, avec 8 millions de francs pour une durée de 5 ans.
- La Confédération a créé un fond de recherche important dans le cadre de la CTI pour la formation professionnelle. Doté de 10 millions de francs pour une période de 4 ans, il finance des recherches dans tous les domaines de la formation professionnelle.
- Dans le cadre de la création de HES, y compris HEP, un fond de recherche, DO-RE, a été mis sur pied qui peut également financer des recherches en éducation (financement croisé FNRS-CTI). Il est doté de 4 millions de francs pour une période de 2 ans.
- L'OFES dispose d'un fond qui lui permet de subventionner des projets dans le domaine de la recherche en éducation qui ont une dimension et une visée internationale.

Il existe par ailleurs, plus particulièrement en Suisse alémanique, un grand nombre d'offices fédéraux cantons, de communes, voire d'écoles qui disposent de fonds pour financer des recherches accompagnant des réformes scolaires, le développement de nouveaux modèles de formation et d'enseignement, des initiatives politiques diverses dans le domaine de la formation et de l'éducation. A notre connaissance, aucune estimation n'existe à ce jour sur le montant de ces financements; et les mécanismes de distribution et de contrôle de ces fonds ne sont pas connus et restent peu transparents. L'existence même d'un certain nombre d'institutions financées pour l'essentiel voire exclusivement par des subsides (institutions privées, institutions rattachées aux universités; mais également, de plus en plus acquisition de projets de recherche par les services rattachés aux administrations) provenant en général des différentes administrations permet de déduire que ces fonds sont relativement importants. L'urgence de disposer de données précises sur ce volet du financement de la recherche en éducation est d'autant plus importante qu'on peut supposer qu'il se développe assez rapidement et influence fortement l'orientation des thématiques et méthodes de recherche, à partir de demandes sociales précises de gestion des systèmes.

Ces deux ensembles de sources de financement ne fonctionnent pas exactement selon la même logique, même si les frontières entre les deux sont floues. Le premier fonctionne selon un principe d'appel d'offre avec une évaluation des projets selon des critères préétablis sur des thématiques relativement précises et limitées. Il s'agit d'instruments pour orienter la recherche en éducation sur des domaines jugés particulièrement importants soit parce que la recherche y fait défaut, soit parce que des demandes particulièrement sensibles s'y font sentir, soit parce que de nouvelles institutions apparaissent pour lesquelles les sources de financement ne sont pas adaptées. L'effet de l'intervention de ces structures de financement est double: outre qu'elles orientent les recherches sur des domaines et thématiques précises, elles transforment le fonctionnement même de la recherche en sciences de l'éducation en introduisant des mécanismes de régulation partiellement concurrentiels et une planification et gestion de la

recherche selon des modalités plus professionnelles. L'effet du deuxième ensemble de sources de financement est beaucoup plus diffus, voire souterrain, et l'on peut souhaiter une meilleure transparence à son propos.

Il faut ajouter, à ces sources de financement, les subsides du FNRS octroyés en fonction de demandes élaborées par les chercheurs en fonction de la logique de leur propre questionnement et axées sur la recherche fondamentale. Or, fait surprenant, on constate que ces subsides sont relativement peu sollicités par rapport au potentiel universitaire.⁸⁰ Le même constat peut être fait pour les subsides au niveau international (européen), apparemment aussi très peu sollicités pour la recherche en éducation. La faiblesse de la recherche fondamentale, la fragilité des structures universitaires, les fortes sollicitations par des demandes sociales qui se manifestent de plus en plus, comme nous venons de voir, au niveau de fonds de recherche à disposition, peuvent constituer quelques facteurs explicatifs de ce phénomène.

Cette brève analyse des tendances récentes dans le domaine du financement de projets de recherche en Suisse aboutit à un constat un peu paradoxal. De nouvelles sources de financement permettent un renforcement indéniable de la recherche en éducation, un recentrage sur un certain nombre de questions sociales clés et une certaine professionnalisation de la recherche. Dans le même temps, cette tendance en soi positive s'accompagne d'effets pervers particulièrement problématiques pour la discipline, et ceci pour plusieurs raisons:

- Tout en créant également de nouveaux postes de travail, elle accapare parallèlement les forces déjà présentes qui investissent une partie de leur temps dans le dépôt et la gestion de projets de recherche fortement axés sur la recherche appliquée, au détriment de l'investissement dans la recherche fondamentale, déjà sous-développée.
- Elle précarise encore plus la profession de chercheur en sciences de l'éducation dans la mesure où elle n'offre que des postes limités dans le temps et souvent à temps (très) partiel.
- Elle peut renforcer la tendance à la multiplication de nombreux petits projets de courte durée, sans effet positif, à long terme, au niveau structurel.

Les tendances récentes – d'ordre plutôt conjoncturel – nous semblent intéressantes et susceptibles de déployer toutes leurs potentialités pour autant que leurs effets pervers puissent être enrayerés moyennant des mesures structurelles garantissant sur la longue durée le développement de la discipline.

8.2 Coordination et définition de lignes de forces par des instances mandatées

Les programmes EVA et SIPRI constituaient de premières tentatives de coordination de la recherche en éducation à travers des programmes de recherche d'une certaine envergure, impulsant au champ une certaine direction. Elles se sont accompagnées d'autres, visant d'analogues objectifs, ne serait-ce que pour favoriser une meilleure concertation dans la définition des priorités de la recherche en lien direct avec l'administration et les praticiens et

⁸⁰ Les experts du projet SOWI qui ont évalué les sciences de l'éducation sont très explicites à cet égard et critiquent vivement le fait que les chercheurs sollicitent insuffisamment les sources de financement existantes (Poglia, Grossenbacher & Vögeli-Mantovani, 1993).

pour répondre optimalement aux multiples sollicitations nationales et surtout internationales (IEA, OCDE notamment).

La principale réside dans la création, en 1991, de la CORECHED, qui réunit les premiers partenaires intéressés à la recherche en éducation (administrations cantonales et fédérales responsables de l'éducation et de la recherche; politiciens de l'éducation; praticiens; chercheurs) et est financée par les grandes administrations. Chargée précisément de coordonner la recherche, elle a facilité la mise en route de plusieurs projets d'envergure nationale, a permis le démarrage d'autres, a rendu plus accessibles des résultats de recherche et a pris des initiatives pour analyser l'évolution de la recherche en éducation en Suisse. Cet organe vient de faire l'objet d'une substantielle restructuration en vue d'accroître son efficacité: il sera désormais dirigé par un groupe de pilotage regroupant les quatre grandes instances de financement de la recherche en éducation (OFFT, OFES, CDIP, FNRS) et un représentant des chercheurs (président de la SSRE) et par un Conseil chargé de discuter les grandes lignes stratégiques définies par le groupe de pilotage.

Comme le précisent ses statuts et sa charte, la Conférence suisse des directeurs de centre de recherche et de développement pédagogique (CODICRE) a également pour fonction de coordonner la recherche dans les différents services de recherche en éducation.⁸¹ Elle peut constituer à ce titre un élément moteur pour mettre en réseau la recherche des différents centres cantonaux, en lien, si possible, avec les universités, même si elle manque pour l'instant d'un budget propre pour assumer efficacement son rôle.

Toujours au niveau suisse, le Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation (CSRE) joue un rôle important de coordination, et ce par diverses voies: il anime plusieurs réseaux de recherche (évaluation, formation des adultes, école secondaire I, *Begabungsförderung*) qui mettent en contact des chercheurs suisses provenant de différentes institutions et procèdent à des synthèses de la recherche dans leur domaine de spécialité; comme nous l'avons vu, il recense, dans la mesure du possible, les projets de recherche en éducation dans toutes les institutions et disciplines; il joue finalement un rôle important dans l'animation de la SSRE.

Au niveau régional, seule la Suisse romande dispose d'organes de coordination de la recherche, et ce, à deux niveaux:

- L'IRDP a entre autre pour fonction de fédérer différentes institutions cantonales dans la réalisation de projets concernant toute la Suisse romande (évaluation de réformes; élaboration de moyens d'enseignements, etc.).⁸²
- Créé sur le modèle de la CORECHED, le Conseil de la recherche⁸³ de la CIIP-SR/TI a pour mission précisément la coordination de la recherche, notamment au niveau intercantonal, la définition de priorités de recherche, l'évaluation de l'état de la recherche et du développement des institutions de recherche.

⁸¹ L'article 2 des statuts de la CODICRE stipule en effet: "La CODICRE prend toute mesure pour favoriser les coopérations et les échanges interrégionaux entre les centres de recherche extra-universitaires mais aussi avec les universités, tant en Suisse qu'à l'étranger."

⁸² Le rapport d'évaluation de l'IRDP est très explicite à cet égard. Notons par ailleurs que ce rapport assigne également à l'IRDP la fonction de mener des recherches fondamentales. Nous y reviendrons plus bas.

⁸³ Cette institution remplace la C3R (Commission de coordination des centres de recherche de Suisse romande) qui fonctionnait depuis les années 80, sous la houlette de l'IRDP. La C3R a par ailleurs

Il n'existe par contre pas de réelle coordination de la recherche en éducation pour les universités qui développent chacune leur politique indépendamment les unes des autres. Bien que présents en tant que tels dans les divers organes de coordination de la recherche, les différents instituts, département et section n'ont, eux, aucun lieu de rencontre et de coordination. La forte insertion des chercheurs dans des réseaux internationaux pourrait être une raison qui explique le peu d'engagement au niveau national; la barrière linguistique peut encore par endroit retenir cette collaboration; à cela peut s'ajouter une conscience disciplinaire moins développée, les chercheurs provenant souvent de disciplines autres que les sciences de l'éducation et gardant leur affiliation initiale.

Cette brève analyse permet de repérer quelques déficits:

- l'absence de coordination dans les différentes régions suisses alémaniques (à l'exception peut-être de la Suisse centrale grâce à la *Bildungsplanung Zentralschweiz* qui joue un peu le rôle de l'IRDP)
- l'absence d'une coordination systématique du travail dans les différents services liés à l'administration
- l'absence de toute coordination entre les institutions universitaires de recherche en éducation

A travers ces organes, encore insuffisamment développés, l'administration et le politique ont élaboré une série de lignes directrices qui définissent les grandes lignes de leur politique en matière de recherche en éducation:

- Au niveau national, sans avoir pu définir véritablement des priorités de recherche, la CORECHED a publié un certain nombre de documents et a adopté une politique dont les lignes principales peuvent être décrites comme suit (CORECHED 1994, 1996, rapport d'évaluation Landert, 1997). Développer les domaines de recherches suivants: macroanalyse pour la régulation des systèmes; recherches sur la formation professionnelle, la formation continue et l'éducation des adultes et la formation tertiaire); mieux articuler recherche d'une part, politique et pratique de l'autre; mieux coordonner la recherche; garantir une meilleure formation des chercheurs.
- Au niveau régional, le CRE a défini trois priorités pour la recherche: l'évaluation des systèmes; l'apprentissage des langues; la formation des enseignants.⁸⁴

Ces ébauches de définition de priorités sont le résultat de deux types d'analyse:

- d'une part une analyse des certains déficits de recherche par rapport aux systèmes éducatifs existants
- d'autre part une analyse de l'évolution des systèmes, des politiques et des besoins en connaissances en découlant

Dans les deux cas, ce sont les objets de la recherche qui dictent d'une certaine manière ses priorités.⁸⁵ Les problématiques scientifiques sont fortement surdéterminées par cette évolution

donné naissance au Consortium romand de la recherche qui regroupe les centres de recherche sur des projets précis comme par exemple le projet PISA.

⁸⁴ Voir le document "Priorités de la recherche en éducation" adopté par la CIIP:SR/TI (CRE, 1999).

et ne sont guère développées dans le cadre d'une logique qu'on pourrait dire interne à la discipline, autrement dit élaborée en fonction de l'avancée des connaissances scientifiques. La faiblesse de la recherche fondamentale rend d'ailleurs ceci très difficile, voire aléatoire. Nous rejoignons ainsi les quelques considérations avancées dans le chapitre sur le financement.

Conclusion

Notre analyse de quelques aspects du financement de la discipline et de sa régulation – financement de projets de recherche et régulation par des organes étatiques – a révélé une transformation profonde qui s'est amorcée durant les dernières années et qui va avoir des répercussions majeures sur le devenir de la discipline. On note d'une part un indéniable accroissement des fonds disponibles et un affermissement des mécanismes de coordination et de régulation. Ceci va sans doute transformer en profondeur la discipline, du point de vue de ses contenus, de sa capacité d'élaboration des connaissances, mais également de la gestion même de la recherche, tendanciellement plus professionnelle. D'autre part, cependant, ces tendances risquent fortement de se réaliser au détriment de la recherche fondamentale, de l'élaboration de connaissances sur les systèmes et les acteurs éducatifs suffisamment à distance pour pouvoir encore jouer un rôle critique, pour ne pas être soumis aux idéologies du moment, pour essayer de connaître sans devoir fournir de réponse immédiate. Ceci implique que soient maintenues, voire développées, en même temps que croissent ces sources de financement pour des projets de recherche ponctuels, des institutions stables et indépendantes, capables à la fois d'assumer une part de la recherche répondant aux besoins sociaux et des projets de recherche fondamentale, alimentant les premiers, leur donnant points de vue et perspectives, les instrumentant méthodologiquement. Sans le maintien et le développement de cette dialectique, la recherche risque de se transformer en alibi.

Les moyens pour mener une réflexion plus approfondie à ce propos font cependant encore cruellement défaut: évaluation précise du personnel et du temps de travail à disposition pour la recherche (voir cependant les quelques informations in SSRE 1988; Gretler 1994); estimation du financement des institutions de la recherche et de l'enseignement). La discipline doit là aussi se doter de moyens d'observation plus approfondis et continus.

⁸⁵ Bien sûr, l'évolution des politiques et des systèmes est toujours aussi le résultat d'une meilleure connaissance des systèmes à laquelle la recherche contribue, mais sans doute dans une moindre mesure.

Partie III

Eléments de prospective

L'analyse des sciences de l'éducation sur la base des données actuellement disponibles a mis en évidence un développement impressionnant de la discipline durant les quarante dernières années. L'étude attentive des tendances qui orientent ce développement a permis de dégager à la fois des orientations prometteuses et de nouvelles potentialités, mais également quelques déséquilibres notoires dans l'évolution même de la discipline qui augmentent le risque des écueils présentés dans le premier chapitre. L'analyse démontre que ces risques peuvent être amenés et les potentialités de la discipline exploitées optimalement moyennant un rééquilibrage de certaines tendances et un renforcement de la discipline elle-même. Le Conseil fédéral lui-même plaide pour ce renforcement, dans son "Message relatif à l'encouragement de la formation, de la recherche et de la technologie pendant les années 2000 à 2003", ce qui montre l'importance que lui accordent dorénavant les instances officielles responsables des politiques de la recherche et de l'éducation.

L'analyse proposée permet de dégager quelques principes généraux susceptibles de favoriser ce rééquilibrage et ce renforcement en vue de garantir un déploiement optimal de la discipline⁸⁶:

- renforcement de l'assise institutionnelle de la discipline et équilibration entre les différentes institutions, plus particulièrement entre universités et autres institutions de recherche et de formation
- valorisation de la recherche éducationnelle et de ses résultats: maintien et développement de lieux où la recherche fondamentale puisse se déployer, où la capitalisation et la synthèse des connaissances puissent être effectuées, où des théories et modèles nouveaux puissent être construits; poursuite de la mise en valeur des résultats praxéologiques de la recherche et des offres à la cité⁸⁷
- meilleure structuration de la discipline pour intensifier les échanges entre chercheurs suisses et internationaux et garantir une coordination d'ensemble des sciences de l'éducation, pour rendre possibles des projets de recherche de plus grande envergure et méthodologiquement plus complexes, pour permettre une meilleure connaissance de certains secteurs de l'éducation peu explorés
- garantie d'une relève de haute qualité à travers des dispositifs efficaces à tous les niveaux, offrant également des perspectives professionnelles dans la discipline elle-même voire dans d'autres disciplines intéressées à travailler sur l'analyse des phénomènes éducatifs

Ces principes, qui guident l'ensemble de notre réflexion dans cette partie prospective, peuvent être concrétisés en termes de lignes stratégiques d'action en vue de la transformation et du renforcement de la discipline. Nous les développerons en huit points successifs, étroitement imbriqués, mais que nous distinguons pour la clarté de l'exposé:

1. Développement et coordination des institutions universitaires
2. Renforcement des autres institutions de recherche
3. Définition de priorités de recherche
4. Meilleure formation de la relève scientifique
5. Différenciation des réseaux de communications

⁸⁶ Des principes qui tiennent compte des cinq dimensions définitives d'une discipline scientifique, à savoir son assise institutionnelle, ses objets de connaissances, ses réseaux de communication, la formation de sa relève, ses mécanismes de régulation.

⁸⁷ Domaines où la discipline est déjà bien investie et fait déjà l'objet d'une ample reconnaissance, raisons pour lesquelles nous ne leur consacrons pas un volet spécifique dans nos prospectives.

6. Coordination de la politique de recherche
7. Valorisation internationale de la recherche éducationnelle
8. Développement de moyens pour connaître et observer la discipline

Ces lignes stratégiques s'adressent diversement aux différents acteurs du champ: certaines impliquent plus particulièrement les acteurs extérieurs au champ (le point 2 par exemple), d'autres s'adressent surtout aux chercheurs (notamment 3, 4, 5 et 7), d'autres encore concernent tous les protagonistes, soit séparément, soit dans des actions concertées (1, 6, 8).

1. Développement et coordination des institutions universitaires

Le panorama des sciences de l'éducation à l'université s'est révélé très riche et complexe. Des spécialisations existent à l'intérieur du champ qui montrent que la discipline est caractérisée par une différenciation interne certaine. Mais une coordination plus poussée entre les différentes composantes de la discipline dans les universités et une différenciation accrue semblent souhaitables pour permettre une meilleure structuration interne de la discipline. Trois voies semblent se dégager à ce propos pour amorcer une dynamique qui pourrait à terme se renforcer.

1. La première voie réside dans le *renforcement des institutions universitaires* liées aux sciences de l'éducation. Trois possibilités s'offrent notamment:
 - *Création de nouvelles chaires assorties d'équipes stabilisées* (voir point 4 sur la nécessité d'un corps intermédiaire supérieur stabilisé). Ceci devrait permettre une meilleure différenciation interne de la discipline, notamment dans les universités suisses alémaniques, pour être ainsi en mesure de couvrir les principaux domaines des sciences de l'éducation.
 - *Développement du pôle universitaire en interaction directe avec le développement des Hautes écoles pédagogiques (HEP)* à travers des structures mixtes, notamment dans le domaine de la recherche. A ce titre, il semble préférable de créer des réseaux de collaboration (voir également point 2.1) plutôt que d'aboutir à une excentration des activités de formation professionnelle de l'université vers les HEP. Il est essentiel que le rapport entre universités et HEP ne s'installe pas sous le mode de la concurrence ni de la division stricte du travail, mais de la coopération et de la mise en réseau. Des contacts entre les institutions doivent être pris dès la préparation et la mise sur pied des HEP.⁸⁸
 - *Création d'instituts de recherche à financement mixte*. Les possibilités de créer de telles structures sont aujourd'hui d'autant plus nombreuses que des sources de financement relativement constantes existent au niveau de la Confédération et des cantons (Commission pour la technologie et l'innovation (CTI); *Project for international students assessment* (PISA); évaluation de projets de réforme, etc.); d'autres s'orientent dans la même direction. Les expériences faites dans ce sens dans différentes institutions universitaires et qui ont été décrites plus haut, devraient faire l'objet d'une évaluation approfondie pour en mesurer les avantages et inconvénients afin d'augmenter le potentiel

⁸⁸ Ceci semble se faire assez naturellement là où il y a des universités. Il faudra trouver des modalités de coopération pour les autres HEP.

de recherche tout en maintenant une autonomie suffisante. L'insertion universitaire de telles institutions en constitue une garantie.

2. Au niveau du réseau des universités suisses, il serait intéressant – comme possible deuxième voie – de rediscuter la proposition contenue dans le rapport de Poggia, Grossenbacher et Vögeli-Mantovani (1993) visant à *créer trois pôles universitaires principaux pour les sciences de l'éducation* en Suisse: Zurich, BENEFRI (Berne-Neuchâtel-Fribourg) et Genève et de privilégier, dans chacun des sites, certains pôles de spécialisation.⁸⁹

Compte tenu des analyses, notamment celles proposées dans le rapport de Cusin, Grossenbacher et Vögeli-Mantovani (2001), il semble difficile de maintenir telles quelles les propositions de spécialisation contenues dans ce rapport. Au lieu de présupposer d'emblée des spécialisations, ce processus de création de pôles pourrait être mis en œuvre par une démarche de coordination des institutions universitaires. Une telle initiative pourrait émaner de la SSRE, en interaction éventuelle avec le Conseil suisse de la science (CSS) et le Conseil suisse des Universités (CSU) à partir d'analyses plus précises des réalités et tendances actuelles dans les différents lieux (la présente étude en constitue un premier pas). Ce travail devrait aboutir: a) à la description précise des différentes activités relevant des sciences de l'éducation actuellement proposées dans les divers centres universitaires; b) à la définition de pôles de spécialisations pour chacun des centres universitaires; c) à la proposition de mesures structurelles visant à renforcer ces pôles en lien avec les pouvoirs publics et les organismes de financement.

Les voies concrètes pour réaliser ce dernier but sont délicates à définir dans la mesure où l'arsenal des outils existants pour des interventions structurelles n'est pas nécessairement opérationnel pour les sciences sociales. Les difficultés d'avancer sur cette voie ne doivent pas être sous-estimées. Rappelons les analyses que nous avons faites plus haut qui montrent que le processus de disciplinarisation des sciences de l'éducation est très différent suivant les contextes culturels, les configurations de la discipline restant ainsi très contrastées entre la Suisse alémanique et la Suisse romande; la Suisse italienne, pour sa part, entame actuellement la mise en place de ses enseignements dans le domaine des sciences de l'éducation. Le défi est d'autant plus intéressant à relever qu'il s'agit ici d'un problème que la discipline devra affronter à une échelle bien plus grande au niveau européen.

3. Une troisième voie, interne à chaque université, consiste à *renforcer les rapports entre les institutions universitaires* liées aux sciences de l'éducation, souvent dispersées et sans contact. L'enjeu est moins de viser une unification institutionnelle que de se concerter voire d'élaborer de manière coordonnée les plans de développement des institutions relevant de tout ou partie de la discipline:

⁸⁹ Les enseignements en sciences de l'éducation, proposés dans le contexte des sciences de la communication à l'Université du Tessin, pourraient constituer l'ébauche d'un autre pôle, moins développé, fonctionnant en interaction étroite avec les autres. Il faudrait par ailleurs réfléchir comment créer des lieux de références universitaires pour les différentes institutions faisant de la recherche en éducation (HEP, services liés à l'administration) en Suisse orientale et dans la région de Bâle. Sans constituer des pôles, l'enseignement et la recherche en sciences de l'éducation doivent être garantis et maintenus dans les universités de ces régions.

- les instituts de pédagogie
- les instituts de formation des enseignants secondaires
- les instituts de pédagogie curative
- d'autres institutions comme ceux liées aux nouvelles technologies, à la formation des adultes, au travail social, à la didactique universitaire, à la logopédie, etc.

Cette concertation est sans doute difficile, ne serait-ce que parce que les fonctions professionnalisantes déterminent fortement les structures des plans d'études, les contenus enseignés, les formes d'enseignements et les thèmes de recherche de ces institutions, dont certaines ont évolué, parfois de longue date, de manière indépendante des unes des autres. Il paraît néanmoins possible et nécessaire de trouver des solutions institutionnelles permettant un rapprochement des institutions, d'autant qu'elles sont actuellement toutes soumises à de fortes pressions aboutissant à des transformations profondes, d'une part en fonction des évolutions internationales et d'autre part à travers les restructurations importantes de la formation des enseignants: coordination de plans d'études; planification des postes selon une logique de définition de sous-disciplines assortie d'une réflexion d'ensemble sur le développement des sciences de l'éducation, profitant de synergies entre institutions; coordination de la recherche; lobbying universitaire et politique.

2. Renforcement des autres institutions de recherche

Outre la transformation des institutions universitaires, l'analyse a montré que le paysage de la recherche éducationnelle suisse est également marqué par les tendances suivantes:

- réorganisation des services liés aux administrations
- création de HEP comme nouveaux lieux potentiels de recherche

2.1 Services de recherche liés aux administrations

Les services de recherche constituent un maillon précieux dans la structure institutionnelle de la discipline. Leur maintien, voire leur développement, apparaît indispensable et mérite d'être assorti de quelques mesures susceptibles de garantir leur fonctionnement optimal et leur mise en réseaux. Ces services constituent en effet des lieux efficaces de traduction de savoirs scientifiques pour les intégrer dans les processus de décisions politiques toujours très fortement contextualisés. Les services liés aux administrations peuvent ainsi apporter à ces processus un surcroît indispensable de rationalité que l'"outsourcing" seul, qui a aujourd'hui les faveurs du politique, ne peut garantir. Certes, l'"outsourcing", permet dans certains cas d'apporter des solutions rapides à des problèmes et questions localisées et limitées. Néanmoins, par le fait que ces mandats ponctuels prédéfinis en fonction de besoins spécifiques sont attribués à des chercheurs ayant une connaissance moins approfondie du contexte, cette procédure court également le risque de conduire à une plus grande dépendance de la recherche, sans favoriser l'accumulation/capitalisation des connaissances, et comporte le danger d'une application mécanique et non contextualisée des données et des méthodes d'analyse, tous écueils que les services de recherche peuvent partiellement éviter. Loin de n'être que des relais des besoins des administrations, ces services constituent en effet également des lieux où se réalisent des

recherches de haut niveau, étroitement articulées avec les différents terrains éducatifs, en collaboration éventuelle avec les universités ou d'autres lieux de recherche.

Afin de disposer d'outils efficaces pour répondre aux demandes politico-administratives très diversifiées qui vont sans doute encore se développer et pour garantir une plus grande cohérence entre services, il semble nécessaire d'*élargir le dispositif actuel* des services dans deux directions:

- De nombreux problèmes liés aux systèmes de formation ne sont plus traités au niveau cantonal, mais dans des *structures régionales* (voir par exemple les activités croissantes des Conférences suisses des Directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) régionales) qui, elles, ne disposent pas de répondant pour traiter, avec un outillage scientifique, un certain nombre de problèmes de la politique de l'éducation. Des centres régionaux (nord-ouest et est notamment), à créer par exemple selon le modèle de l'Institut romand de recherche et de documentation pédagogique (IRDP), pourraient avoir la double tâche d'assumer ce rôle de répondant et de mettre en réseaux les services existants qui, sans mécanismes fédérateurs, manquent de moyens matériels et organisationnels pour coopérer efficacement. En effet, comme le montre précisément l'exemple de l'IRDP, la mise en réseaux ne saurait résulter du simple bon vouloir des services: elle présuppose des lieux institutionnels qui l'assurent et la rendent possible et nécessaire. C'est par ce biais que la question d'une certaine concentration des efforts de recherche et de l'atteinte d'une masse critique suffisante peut se conjuguer avec des impératifs également légitimes de services décentralisés, proches des lieux de décision et des pratiques.
- L'absence de centres au niveau fédéral ne saurait étonner dans un système hautement fédéraliste. Pourtant, la Confédération a des tâches précises dans les systèmes de formation, notamment professionnelle et, dans une moindre mesure, universitaire. La CDIP, elle, agit également au niveau fédéral, sans pourtant disposer de véritable service de recherche. Ces instances fonctionnent essentiellement par mandats. Elles disposent par ailleurs d'un certain nombre de services qui leur fournissent des informations, sans toutefois constituer de véritables lieux de recherche: l'Office fédéral de statistique (OFS) et le Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation (CSRE) notamment. La création, dans ces institutions ou dans d'autres structures, de services de recherche profilés au niveau national, semble aujourd'hui indispensable; de tels services seraient assurément les garants d'une meilleure coordination de la recherche et contribueraient probablement à amenuiser les problèmes de dispersion et fragmentation; ils pourraient également assurer le rôle d'une synthétisation de la recherche menée en Suisse dans des domaines stratégiques de l'éducation; ils s'inscriraient de surcroît dans les vues actuelles des instances fédérales, pour lesquelles, rappelons-le, le développement de la recherche en éducation constitue une priorité.

A ce développement institutionnel des centres doit correspondre une *clarification de leurs fonctions*. L'analyse des tendances permet là aussi de définir quelques lignes de force. A travers la participation des services à des projets nationaux et internationaux, une dynamique s'est créée qui a le double effet d'une mise en réseaux des services et d'une implication plus grande dans la recherche sur l'évaluation des systèmes. Tout en poursuivant ce mouvement, il convient de s'interroger sur les avantages d'une spécialisation de leur activité de recherche, pour en favoriser la qualité et la reconnaissance scientifique; cette réflexion ne doit toutefois pas négliger l'atout précieux que constitue la polyvalence pour préserver les contacts avec le terrain et les administrations et répondre aux besoins particuliers de ces derniers.

2.2 Hautes écoles pédagogiques

Le processus de tertiarisation des formations pédagogiques appelle une réflexion soutenue et concertée ainsi que des mesures structurelles précises pour garantir le développement d'une recherche scientifique digne de ce nom dans les HEP. Ceci implique la mise sur pied de structures institutionnelles dédiées spécifiquement à la recherche, lesquelles doivent disposer d'une infrastructure suffisante et d'équipes de chercheurs hautement qualifiés, dont les recherches pourraient certes s'accomplir en étroite articulation avec les formateurs et les formés. En constituant des entités d'une certaine envergure, ces institutions peuvent plus aisément se mettre en réseaux avec d'autres lieux de recherche (universités, mais également services de recherche) pour mener à bien des projets dans des domaines variés de la recherche éducationnelle, dans ce cas, proches des besoins de la formation des enseignants. Les statuts mêmes de ces institutions pourraient inclure la nécessité de développer la collaboration avec les universités ou services ayant déjà un potentiel de recherche en sciences de l'éducation et même prévoir la possibilité d'institutions de recherche à statut mixte (voir point 1). Il serait par ailleurs souhaitable que la constitution de tels centres de recherche se fasse de manière concertée entre les différentes institutions de formation des enseignants d'une même région, afin de pouvoir procéder à une certaine spécialisation et à des possibilités d'interventions réciproques dans les différentes institutions, évitant ainsi des doublons inutiles. Comme pour les services, cette spécialisation serait cependant relative, dans la mesure où il est également nécessaire de garantir, dans les HEP, un minimum de polyvalence pour répondre à des besoins diversifiés.

Aux côtés des HEP qui concernent la formation des enseignants primaires et secondaires dans les systèmes scolaires gérés par les cantons, il convient de prévoir des institutions analogues, fortement coordonnées dans les différentes régions linguistiques, dans le domaine de la formation des enseignants de la formation professionnelle pour laquelle la Confédération joue un rôle central. Beaucoup plus diversifié encore que le système scolaire obligatoire et post-obligatoire par la multiplicité des professions impliquées, le système de la formation professionnelle repose, lui, sur une structure de formation des enseignants prise en charge par une unité confédérale décentralisée, en pleine restructuration: les Instituts de formation professionnelle (IFP)⁹⁰. S'il semble exclu de leur conférer le rôle central dans la recherche dans le domaine de la formation professionnelle (voir le résumé des positions à ce propos in Kiener, 1999), ces instituts pourraient toutefois contribuer avantageusement à la recherche scientifique dans leur champ propre, sur le même modèle que les HEP, ce qui implique la mise à disposition de ressources financières et humaines et la création de structures stables spécialisées dans cette recherche. Il s'agirait donc là, à terme, d'un des seuls lieux où la recherche se ferait en lien avec des problématiques définies au niveau confédéral et sur des questions de formation professionnelle. Se pose alors immédiatement la problématique des lieux possibles d'insertion de cette recherche au niveau universitaire et des possibilités de mise en réseaux, problématique qui mérite de faire l'objet d'une réflexion dans le même temps où sont développées les IFP (voir ci-dessus l'idée d'un développement conjoint des structures universitaires et des HEP, qui doit cependant se faire dans le respect du principe de création de pôles). C'est peut-être par ce biais d'ailleurs qu'une participation confédérale au développement universitaire pourrait être pensée.

⁹⁰ Voir la nouvelle loi sur la formation professionnelle qui redéfinit le rôle des institutions de formation et de la recherche en formation professionnelle. Voir également les thèses de la SSRE à ce propos.

Rappelons que les conditions financières nécessaires pour garantir une masse critique minimale pour une recherche scientifique d'un bon niveau est estimée à 5-10% des budgets des HEP (et donc IFP) par plusieurs rapports.

3. Définition de priorités de recherche

La mise en synergie de ces différentes institutions de recherche favorisant la constitution d'un système disciplinaire plus puissant, plus concentré, semble aujourd'hui possible. Ceci pourrait permettre de renforcer les collaborations entre universités, services et HEP/IFP, sans nier les spécificités des différents lieux et leur autonomie relative. L'effet de cette synergie potentielle pourrait cependant avoir un effet paradoxal, non souhaité: celui de renforcer encore les domaines de recherche déjà existants et puissants au détriment d'autres plus faibles et dont le développement est pourtant précisément souhaité. Ces écueils peuvent être amenuisés par une réflexion concertée sur les priorités de recherche qui tiennent aussi compte de critères de pertinence scientifique (et pas seulement de pertinence sociale), assortie surtout de mesures compensatoires favorisant la préservation et le développement de thèmes et domaines de recherche aujourd'hui trop peu développés (voir point 8 à ce propos). *C'est en effet avant tout au moyen d'une analyse minutieuse de l'évolution de la recherche éducationnelle et des résultats de la production scientifique qu'il nous semble possible de déterminer légitimement, de manière éclairée et concertée, les priorités de recherche. Celles-ci sont à articuler avec la réflexion autour des mises en synergies institutionnelles et la définition de pôles de spécialisation (cf. point 1).*

Rappelons néanmoins que les analyses conduites dans le présent rapport et dans ceux qui le précèdent soulignent que deux domaines semblent particulièrement peu développés.⁹¹

- Le premier est celui de la *formation en dehors de la scolarité obligatoire*: formation professionnelle, formation continue, formation au niveau tertiaire, éducation des adultes). Les efforts de financement de la Confédération, non négligeables en la matière, ne sauraient porter leurs fruits sans l'existence de centres universitaires et extra-universitaires qui ont pour vocation dans le long terme d'accumuler, développer et approfondir les connaissances dans ce domaine. S'il est sans doute difficile, voire contre-productif, comme le formule le rapport Kiener (1999), de créer un lieu spécifique au niveau national, qui pourrait assumer ce rôle, il importe néanmoins de créer ou de renforcer des lieux où cette recherche puisse se réaliser. Les pistes principales à explorer nous semblent les suivantes: développement conséquent, dans les IFP, de services de recherche (voir point 2.2.); renforcement substantiel du pôle existant de formation des adultes à Genève; création d'un deuxième pôle universitaire de recherche et de formation dans le domaine de l'éducation des adultes à partir de structures déjà existantes (Berne ou Zurich) (voir point 1).
- Le deuxième domaine est celui de *la politique, l'économie et la gestion des systèmes de formation*. Etant donné la forte dominance d'approches plutôt micro-analytiques – liées probablement à l'imbrication étroite du processus de disciplinarisation des sciences de l'éducation avec les terrains professionnels et avec la psychologie –, il n'existe pas de véritable tradition de formation et de recherche dans ce domaine; il s'en suit un manque patent de personnes compétentes et de lieux de recherche universitaires et extra-universitaires spécialisés (Genève dispose déjà d'un petit potentiel). Le développement de tels lieux doit être pensé d'emblée comme une action concertée entre services fédéraux (OFS, CDIP), certains services cantonaux et certaines universités, et viser avant tout une augmentation du potentiel académique dans le domaine, pour garantir une relève de haut niveau.

⁹¹ De nombreux autres domaines pourraient être mentionnés, méritant un développement significatif.

Ces développements, hautement souhaitables, restent orientés pour l'essentiel par les besoins socio-professionnels et politico-administratifs. Cette orientation, d'autant plus légitime que l'éducation constitue l'un des plus importants enjeux sociaux actuels, peut toutefois renforcer encore la dépendance de la recherche éducationnelle à l'égard des demandes sociales et des critères externes à la discipline. Il est donc d'autant plus nécessaire de maintenir et de développer parallèlement des centres de recherche puissants, capables de mener une *recherche fondamentale*, autrement dit, une recherche qui ne soit pas d'abord (pré)définie en fonction d'objectifs praxéologiques, mais qui se définit aussi selon ses propres critères, tant dans la détermination de ses questions et thèmes de recherche que dans les méthodologies choisies. Ces centres – qu'ils soient universitaires ou non, même si des universités fortes en constituent le noyau dur et la *condition sine qua non* – doivent répondre à au moins trois critères pour être à même de garantir une recherche scientifique de qualité dans le long terme:

- bénéficier d'une masse critique de personnel stabilisé pour développer des projets de recherche d'envergure, qui ne soient pas uniquement dépendants de mandats de recherche conjoncturels
- être constitués de manière pluridisciplinaire, comprenant également des sciences contributives comme l'économie, la sociologie, l'histoire ou la linguistique, et pouvoir s'articuler avec d'autres facultés des sciences humaines et sociales
- être intégrés dans des réseaux internationaux de recherche sur des thématiques de pointe

Nous reviendrons plus loin (point 8) sur la nécessité de développer également la recherche sur la discipline elle-même, pour accéder à une meilleure connaissance de son fonctionnement et de ses productions, comme cela se fait dans d'autres disciplines, notamment les sciences sociales.

4. Meilleure formation de la relève scientifique et carrières professionnelles

Les possibilités d'action pour créer une relève scientifique de haut niveau supposent tout d'abord une meilleure *coordination entre les différentes universités* suisses. A ce niveau de coordination, plusieurs voies d'actions sont possibles: d'abord la circulation des informations sur les initiatives prises dans les différentes universités; ensuite un échange à propos des expériences faites à travers les multiples dispositifs de formation à la recherche; et finalement la mise sur pied, au niveau national, des structures stables pour la formation de la relève. Il est donc ici aussi nécessaire de créer un minimum de structure de coordination des universités au niveau suisse.

D'un point de vue plus institutionnel, trois lignes stratégiques nous semblent pouvoir contribuer à la formation d'une relève scientifique de qualité.

1. Renforcement des cursus universitaires de formation à la recherche

Il s'agit tout d'abord de renforcer les dispositifs actuels à l'intérieur des cursus de premier et deuxième cycles censés sensibiliser les étudiants aux pratiques de recherche: cours méthodologique, séminaires (de recherche), travaux pratiques de recherche, mémoire de recherche notamment, mais également, dans les cours, mises en évidence de démarches de

recherche pour la production de connaissances scientifiques. Les mémoires de licence méritent une attention particulière dans la mesure où ils constituent la possibilité d'un premier travail scientifique d'une certaine envergure qui capitalise les connaissances acquises dans la perspective d'une démarche de production de nouvelles connaissances.⁹² En l'absence de données systématiques aussi bien sur les dispositifs suisses qu'internationaux – en vue d'élaborer des mises en perspectives comparatives –, il est difficile de concrétiser ce point autrement qu'en soulignant la nécessité a) d'une formation initiale à la recherche, plus particulièrement durant le deuxième cycle, b) d'une meilleure connaissance des dispositifs existants et de leurs avantages et désavantages, c) d'une certaine harmonisation des exigences au niveau national et international.

Le niveau du troisième cycle comporte des enjeux particulièrement importants dans la mesure où il s'agit ici de permettre un premier contact direct avec le métier effectif de chercheur. Une concertation au niveau suisse pour définir les besoins et possibilités dans ce domaine est souhaitable. Et la question mérite d'être posée d'une obligation éventuelle de ce diplôme pour accéder au niveau doctoral en sciences de l'éducation, notamment en vue de garantir un minimum de formation générale en sciences de l'éducation à des doctorants provenant souvent de disciplines différentes.

Le doctorat peut être considéré comme le titre validant la profession de chercheur. Il en découle la nécessité de redéfinir plus clairement les conditions d'obtention de ce diplôme. Etant donné la différence structurelle fondamentale du cursus académique dans les deux principales régions linguistiques (avec ou sans habilitation), il ne semble pas possible ni nécessaire de viser une standardisation suisse du doctorat; mais une certaine harmonisation des procédures d'élaboration (notamment l'encadrement), des critères d'exigences et d'évaluation (jury d'experts pour l'évaluation et soutenance publique) intégrant les standards internationaux en la matière nous semble néanmoins souhaitable. Durant la réalisation de la thèse, qui devrait pouvoir se réaliser en cinq ans, les doctorants devraient être systématiquement introduits dans le monde de la recherche (conférence, publications dans des revues), autrement dit pouvoir suivre une véritable formation professionnelle de chercheur. Les expériences faites à travers la première école doctorale en Suisse, financée grâce aux subsides du programme prioritaire Demain la Suisse, se sont révélées positives et il s'agit maintenant d'institutionnaliser une telle école, si possible au niveau national. Ici encore, si les différences linguistiques et culturelles constituent sans doute des obstacles, elles apportent surtout un précieux enrichissement, notamment dans une perspective européenne, dans la mesure où une telle école pourrait donner accès aux participants à des conceptions théoriques et scientifiques provenant d'aires européennes différentes. Il faudrait voir dans quelle mesure là aussi, le passage au doctorat exige un minimum de formation connexe dans la discipline, comme c'est le cas dans d'autres pays européens. De telles écoles ont par ailleurs l'effet de dépersonnaliser le rapport entre doctorant et directeur de thèse, souvent décrit comme problématique dans les enquêtes, par le fait qu'il se trouve ainsi médiatisé par une institution externe.

2. Conditions de travail et de production scientifique du corps intermédiaire

Actuellement, les conditions de travail du corps intermédiaire sont difficiles, de nombreux rapports relatifs aux sciences sociales le soulignent; la situation en sciences de l'éducation est

⁹² Voir par exemple le texte de référence produit à la Section des sciences de l'éducation de l'Université de Genève qui pose quelques jalons dont la réalisation concrète cependant devrait encore faire l'objet d'une évaluation sérieuse.

particulièrement délicate: le taux d'encadrement des étudiants s'est sensiblement alourdi, reposant de plus en plus sur le corps intermédiaire lui-même, et plus particulièrement sa partie la plus fragile, les assistants. Les charges d'enseignements mais aussi administratives se sont ainsi accrues, au détriment de la dimension formative et de l'investissement scientifique.

Parallèlement, les exigences scientifiques se sont transformées et sensiblement renforcées durant ces dernières décennies. Si ces exigences nous semblent contribuer à la qualité – et donc à la valorisation – de la production scientifique, il importe qu'elles soient accompagnées de mesures structurelles pour que le corps intermédiaire soit à même, au moins dans le milieu académique, de répondre à ces exigences.

Le problème du temps à disposition pour la formation scientifique, principalement à travers la réalisation d'une thèse, est particulièrement endémique. Il apparaît comme nécessaire de réserver un pourcentage de temps important à ce dernier (40% au moins pour les assistants) et de reconnaître un tel principe dans les cahiers des charges des personnes concernées.

Une reconfiguration du cadre dans lequel s'élaborent la recherche et plus particulièrement les doctorats semble également nécessaire. La recherche scientifique, et les sciences de l'éducation ne font ou ne devraient pas faire exception, se conçoit de plus en plus comme une *entreprise collective d'équipe*. Ceci implique d'abord l'établissement de telles équipes, notamment à travers des subsides (voir plus bas); ceci exige ensuite que le corps professoral lui-même soit disposé à assumer la promotion de telles équipes et la dimension formative qui lui incombe à l'égard de ses collaborateurs; ceci suppose également la possibilité de concevoir la production de thèses dans le cadre d'entreprises collectives de recherche (sans exclure d'autres modèles); ceci suppose finalement que les institutions concernées développent les infrastructures nécessaires pour permettre aux chercheurs, et plus particulièrement aux nouveaux chercheurs, de s'inscrire dans les réseaux scientifiques internationaux (en facilitant et valorisant publications scientifiques, échanges et séjours à l'étrangers, participations aux manifestations scientifiques...).

Par ailleurs, les possibilités offertes par le FNRS pour les doctorants méritent d'être mieux utilisées. Toutes ces mesures sont susceptibles de permettre une augmentation du nombre de thèses soutenues dans la discipline, nombre notoirement insuffisant.

3. Mesures relatives aux carrières scientifiques

La possibilité d'assurer une relève de qualité dépend largement des postes susceptibles de permettre l'exercice du métier de chercheur, garantissant une formation post-doctorale et une production scientifique pointue sur la longue durée et, à terme, le renouvellement optimal des postes scientifiques les plus reconnus, en Suisse ou à l'étranger, au niveau universitaire ou non. Cinq mesures nous semblent devoir être privilégiées pour ce faire:

- Les bourses pour jeunes chercheurs sont relativement peu sollicitées en sciences de l'éducation. Une politique plus active dans ce domaine doit être menée par la communauté des chercheurs et les critères d'octroi de ces bourses également pensés en fonction des besoins et conditions spécifiques des sciences de l'éducation.
- Le nombre de postes stables au niveau du corps intermédiaire supérieur est trop restreint en Suisse alémanique et tend à diminuer, pour ce qui est des postes de recherche, en Suisse romande. Il s'agit pourtant de postes clés pour permettre à des chercheurs d'envisager une carrière scientifique: ces postes doivent ainsi être maintenus et si possible multipliés; la définition des cahiers des charges doit garantir les possibilités

d'investissements scientifiques pour que leurs titulaires puissent constituer des dossiers scientifiques de qualité.

- Les postes tout ou partie consacrés à la recherche dans les institutions non universitaires peuvent eux aussi constituer de précieux moyens de formation et de spécialisation scientifiques. La relève dépend donc également de leur maintien et surtout de la qualité des conditions de production scientifique effectives.
- La définition des postes et cahiers des charges et les critères de recrutement des candidats aux postes de chercheurs, surtout des postes de professeurs qui constituent un rouage décisif du devenir d'une discipline, méritent de faire l'objet d'une plus grande transparence et concertation et devraient davantage s'inscrire dans une politique à long terme du développement de la discipline.
- Les diverses mesures prises en faveur d'un meilleur équilibre entre genres, en particulier au niveau des postes académiques les plus élevés, doivent à l'évidence être maintenues mais surtout mieux utilisées et adaptées aux situations particulières, notamment des différents sites, disciplines, voire individus, pour pouvoir exercer optimalement leur action.

5. Différenciation des réseaux de communication

Deux supports essentiels conditionnent le déploiement des réseaux de communication d'une discipline: les publications et les manifestations scientifiques (réseaux scientifiques thématiques liés en général aux associations de chercheurs d'une part, congrès, colloques, workshops, journées d'études d'autre part). Ces deux supports relèvent pour l'essentiel des organisations propres de la communauté des chercheurs, en particulier les associations et académies.

Nous avons vu que, compte tenu de la masse critique existante et des ressources disponibles, le *réseau des publications* en Suisse dans le domaine des sciences de l'éducation est appréciable et connaît un développement non négligeable depuis quelques décennies. Un saut qualitatif reste néanmoins à réaliser. On peut, en référence aux analyses faites plus haut, distinguer différents niveaux de stratégies d'action:

- La rareté, aussi bien au niveau suisse qu'europpéen, de revues spécialisées en sciences de l'éducation correspondant aux critères minimaux du débat scientifique – dont les limites sont par ailleurs connues, mais dont la nécessité d'existence est tout de même reconnue – frappe. Il s'agit dès lors d'abord de soutenir énergiquement les revues scientifiques existantes pour garantir leur fonctionnement professionnel et scientifique, afin qu'elles soient à même d'assumer optimalement leur rôle de supports communicationnels entre chercheurs suisses et internationaux. Il paraît ensuite nécessaire de s'engager dans la création de revues scientifiques spécialisées au niveau européen et donc de soutenir associations, groupes ou organismes actifs dans de telles entreprises au niveau international. Ceci doit aller de pair avec une prise de conscience accrue dans la communauté scientifique de mieux participer, par ce moyen, aux débats scientifiques d'envergure internationale. Aussi bien les institutions de recherche, à travers la mise à disposition de moyens matériels et de temps de travail administratif, que les organismes de financement ont ici une grande responsabilité pour garantir l'infrastructure nécessaire à la communication scientifique.

- La publication de livres et ouvrages est assez florissante et semble constituer l'un des vecteurs principaux de communication en sciences de l'éducation. Ce sont les publications visant l'intervention sur le terrain qui sont de loin les plus nombreuses, démontrant – contrairement à ce qui est couramment affirmé – que la recherche éducationnelle se développe en grande proximité avec les besoins du terrain. Une incitation vers davantage de publications scientifiques semble également judicieuse.
- De manière générale, il est nécessaire de développer des pratiques plus systématiques de communication scientifique en sciences de l'éducation, notamment en promouvant des travaux de synthèse sur les recherches réalisées dans un domaine et l'évaluation systématique par les pairs – à travers les pratiques d'expertises, de recensions et de notes critiques. Les analyses des pratiques de publication montrent en effet que la participation des chercheurs aux réseaux de communication scientifique, nationaux et internationaux, est encore assez faiblement développée. L'évaluation de la qualité de la recherche par les pairs demeure ainsi encore au niveau d'un *desiderata* de la recherche éducationnelle en Suisse.

En ce qui concerne les *réseaux et manifestations scientifiques*, deux vecteurs de développement sont envisageables qui s'imbriquent d'ailleurs mutuellement:

- une activation des réseaux existants sur des thématiques clé de la recherche, en collaboration très étroite avec ceux actifs sur la scène internationale, réseaux qui sont souvent les initiants de manifestations scientifiques
- une intensification, notamment par le biais des réseaux et grâce à des manifestations scientifiques communes plus fréquentes, des rapports entre les traditions de recherche présentes dans les différentes aires culturelles de la Suisse, la recherche éducationnelle helvétique pouvant jouer un rôle clé pour profiter de la diversité des approches dans des cultures différentes

Les *infrastructures associatives* que les chercheurs en sciences de l'éducation se sont donnés ou auxquelles ils sont affiliés reflètent la diversité du champ et les tensions qui le traversent. En vue d'une meilleure représentation et défense des chercheurs et un affermissement des réseaux de communication, il paraît possible et nécessaire de développer des liens plus approfondis et organiques entre sociétés. La SSRE, qui est la seule organisation dont le but est essentiellement d'organiser les chercheurs, pourrait, du point de vue de la discipline, constituer le fer de lance de l'entreprise de coordination. Au-delà de liens déjà très étroits avec la *Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (SGL), il convient de créer des contacts organiques avec d'autres organisations, et plus particulièrement avec la *Schweizerische Gesellschaft für angewandte Berufsbildungsforschung* (SGAB) et l'Association pour le Secrétariat de pédagogie curative et spécialisée, ces deux organisations regroupant des segments importants de chercheurs en éducation. Les liens internationaux sont par ailleurs à intensifier, plus particulièrement avec la *European Educational Research Association* (EERA), trop peu connue des chercheurs suisses et dont les réseaux pourraient faciliter l'intégration internationale. Par ailleurs, une documentation systématique, effectuée par le CSRE, concernant d'autres organismes, associations et sociétés de recherche, plus liées à des thématiques spécifiques ou régionales, permettrait également de tisser des liens plus étroits entre eux, voire d'envisager des articulations organiques (par exemple par des affiliations doubles facilitées).

L'Académie joue un rôle très actif dans la défense des intérêts des chercheurs au niveau des instances politiques. Là encore, la répercussion est sans doute trop faible; la SSRE, notamment à

travers ses membres, ne joue pas un rôle suffisamment actif dans cet organisme regroupant les sociétés savantes, d'autant que ce dernier permet, avec des moyens certes modestes mais néanmoins existants, d'animer efficacement et assez simplement la vie académique sous ses différentes formes. Il paraît inversement nécessaire que l'Académie continue à soutenir financièrement l'association des chercheurs. L'actuel système de milice est à la limite de l'implosion, plus particulièrement en ce qui concerne les activités de publication (revue), extrêmement coûteuses en temps. Sans infrastructure administrative conséquente, un travail rédactionnel approfondi ne peut être garanti.

6. Coordination de la politique de la recherche

L'augmentation tendancielle de sources de financement d'une part, leur diversification d'autre part, exigent une intense coordination de leur définition, une meilleure visibilité des fonds existants, une plus grande transparence de leurs critères d'attribution. Il n'est par ailleurs pas sûr que la discipline exploite aux maximum les sources existantes.

En ce qui concerne les instances fédérales de financement, la Conférence suisse de coordination pour la recherche en éducation (CORECHED), incluant dorénavant aussi le FNRS, pourra sans doute jouer le rôle de régulateur. Dans la mesure où toutes les sources fédérales de financement alimentant la recherche en éducation seront clairement repérées, tous les acteurs – chercheurs, praticiens, politiques – pourront avoir une idée précise de l'ensemble des flux existants actuellement en Suisse et obtenir ainsi une transparence maximale, base d'une coordination efficace.⁹³ Tout en coordonnant les efforts de financement des différents organismes fédéraux, la CORECHED doit également veiller à ce que la distribution des flux de financement se fasse en fonction de critères clairement établis (soit appel d'offres clairement définis, soit possibilité de soumettre des projets, soit encore solutions mixtes) et attribués selon des critères explicites dont le respect est contrôlé par les chercheurs eux-mêmes, éventuellement en collaboration avec d'autres acteurs. Autrement dit: l'organisation de la recherche au niveau fédéral ne saurait se réaliser par un organe central de contrôle, mais précisément par une institution coordonnant les efforts des différents organismes qui orientent la recherche en lui mettant à disposition des moyens, soit orientés vers des objectifs précis, soit à disposition pour la recherche fondamentale.

En ce qui concerne plus particulièrement le FNRS, plusieurs stratégies conjointes peuvent être poursuivies.

- Le financement, par le FNRS, de projets de recherche, bourses, manifestations scientifiques est proportionnellement assez faible dans la discipline. Certes, cet état de fait reflète encore une fois la faiblesse structurelle des équipes, trop petites pour à la fois développer des projets d'envergure et répondre aux multiples sollicitations du terrain. Mais il semble néanmoins indispensable que les chercheurs et institutions mettent en oeuvre tout ce qui est en leur possible pour recourir davantage aux ressources financières existantes, en particulier celles du FNRS précisément conçues pour favoriser l'excellence de la production scientifique. Du côté de cette instance, elle-même, il semble judicieux de

⁹³ On créerait ainsi également une base fiable pour l'estimation précise de la masse financière globale investie dans la recherche en éducation en Suisse. Voir à ce sujet l'étude préliminaire entreprise par Siegfried Hanhart à la suite du présent projet; voir également les indications sous point 5.

mieux faire connaître les critères d'appréciation et de sélection des projets qui s'inscrivent dans une politique à long terme du devenir de la production scientifique suisse, tenant aussi compte des conditions particulières des disciplines et domaines moins valorisés; la diffusion de ces critères et leur discussion dans la communauté des chercheurs, est susceptible de garantir leur connaissance, leur transparence et leur pertinence, et pourrait familiariser les chercheurs de notre discipline à ce mode de régulation et production scientifiques.

- Il convient ensuite continuer à garantir, comme par le passé, une existence continue de Programme national de recherche (PNR) sur des thématiques éducationnelles, ceci étant une manière de réserver des masses financières d'une certaine envergure pour la recherche en éducation reconnue par ailleurs comme prioritaire depuis 1973 par le CSS et plus récemment dans les messages du Conseil fédéral. Mais, comme le constate lui-même le FNRS, qui a dès lors diversifié son arsenal avec le Programme de recherche national (PRN), ces mesures n'ont que des effets structurels limités. L'efficacité de cet outil devra cependant être réévalué à la lumière des décisions récentes d'éliminer tous les projets en sciences sociales et d'autres voies devront être explorées pour permettre des changements structurels, à l'évidence nécessaires.

Quant aux *flux financiers régionaux et cantonaux*, les informations précises et exhaustives pour l'ensemble de la Suisse manquent encore. Dans ce domaine, la transparence est également souhaitable. Il paraît de surcroît nécessaire de créer des organismes souples de coordination au niveau régional, à l'instar du Conseil de la recherche en éducation de la Conférence intercantonale de l'Instruction publique (de la Suisse romande et du Tessin) (CIIP/SR-TI), chargés de faire l'inventaire des projets et demandes de recherche, de les coordonner et de définir des lignes de force pour la recherche éducationnelle au niveau intercantonal, voire cantonal.

7. Valorisation internationale de la recherche éducationnelle

Dans le contexte de l'internationalisation croissante de la recherche et de l'émergence et du développement d'institutions européennes qui s'attachent à définir certains aspects de l'évolution de la discipline, la question de la valorisation internationale de la recherche éducationnelle suisse revêt une importance primordiale, d'autant qu'elle seule permettra tendanciellement de dépasser les clivages relativement importants entre les modèles différents qui coexistent dans la discipline au niveau suisse. Les lignes stratégiques préalablement définies incluent toutes, à un niveau ou un autre, une dimension internationale, les propositions émises étant convergentes. Rappelons les plus importantes:

- différenciation interne de la discipline selon des modèles très diversifiés existant au niveau international
- adaptation des certifications aux normes européennes (diplômes, doctorats, formations post-doctorales)
- participation des centres de recherches universitaires, régionaux et cantonaux à des projets internationaux
- participation des équipes de recherches aux réseaux internationaux

- renforcement du soutien aux supports scientifiques suisses pour faciliter leur développement et reconnaissance au niveau international; développement des possibilités de publication au niveau international
- meilleure participation aux réseaux internationaux de communication et meilleure collaboration entre associations au niveau international⁹⁴

Cette énumération montre à l'évidence que la dimension internationale est présente, et doit l'être, dans l'ensemble des éléments prospectifs évoqués dans la présente partie. L'internationalisation de la recherche constitue une condition pour le développement d'une discipline et fonde une partie de son autonomie par rapport aux pressions sociales. Cette internationalisation ne doit cependant pas se faire en renforçant encore la domination anglo-saxonne, effaçant les particularités régionales et nationales qui font toute la richesse du paysage européen.⁹⁵ Encore une fois, la Suisse peut et doit à ce propos fonctionner comme laboratoire pour explorer les possibilités de mise en contact de cultures, ce que s'efforce de faire la *Revue suisse des sciences de l'éducation* et qui mérite d'être développé par d'autres structures (voir point 5 par exemple). Mais nous l'avons déjà énoncé, ce laboratoire ne fonctionne que s'il est intégré au niveau international.

8. Développement de moyens pour connaître et observer l'évolution de la discipline

Les données actuellement disponibles pour connaître l'évolution des sciences de l'éducation en Suisse sont riches – notre revue de littérature et les diverses sources citées l'attestent – et ont permis de nombreuses analyses de l'évolution récente (depuis 1985 au moins) des institutions, du personnel et des contenus. Néanmoins, cette connaissance reste encore insuffisante pour réellement pouvoir être utilisée pour comprendre les ressorts concrets du processus de disciplinarisation des sciences de l'éducation sur la longue durée comme pour connaître précisément la situation actuelle de la discipline (du point de vue des cinq dimensions définitives) en vue de définir des lignes stratégiques d'action de manière éclairée, concertée, ajustée sur les besoins spécifiques de la discipline, de ses principaux interlocuteurs comme de la communauté scientifique suisse et internationale. Trois perspectives semblent particulièrement prometteuses pour pallier ces limites, qui peuvent s'apparenter à la constitution d'une sorte d'"observatoire" de la discipline.

Il semble judicieux, en premier lieu, de promouvoir des *recherches qui analysent minutieusement l'évolution des sciences de l'éducation et les résultats de la recherche éducationnelle suisse*. Ce travail pourrait également enrichir la réflexion sur l'ensemble des sciences sociales et sur les problématiques actuellement en vogue de pluridisciplinarité ou transdisciplinarité, dans la mesure où les sciences de l'éducation étudient un objet, l'éducation, au carrefour de toutes les sciences sociales; de surcroît, le travail sur la disciplinarisation d'un

⁹⁴ La SSRE joue un rôle important à cet égard qu'elle doit encore renforcer, surtout en impliquant plus les membres dans ces activités: participation à l'EERA; organisation de congrès en collaboration avec des associations internationales; initiation de projets de publications au niveau européen, etc.

⁹⁵ Le *Social Sciences Citation Index* reflète cette tendance à l'hégémonie anglo-saxonne. L'EERA envisage de le compléter par un index des citations qui tienne mieux compte des productions scientifiques publiées dans d'autres langues que l'anglaise.

champ de constitution pluridisciplinaire peut apporter une précieuse et originale contribution à l'étude des relations que les différentes sciences sociales entretiennent entre elles et à l'analyse du processus de différenciation à l'oeuvre au sein de toute discipline, en observant notamment comment cette discipline s'émancipe progressivement des disciplines dites "mères", tout en continuant à les solliciter pour construire ses problématiques et repérages méthodologiques et conceptuels, non sans reposer avec une acuité particulière la question des frontières et territoires disciplinaires. Cette analyse doit se réaliser à la fois sur l'ensemble du champ disciplinaire et sur chacun de ses domaines ou sous-disciplines. Il conviendrait surtout de promouvoir des analyses systématiques et approfondies de la recherche éducationnelle suisse du point de vue des contenus abordés et des principaux résultats obtenus. De telles analyses constituent la condition pour une meilleure connaissance et valorisation des travaux qui sont conduits dans la discipline auprès des principaux interlocuteurs des sciences de l'éducation.

En second lieu, il convient de développer les moyens pour réaliser des états des lieux systématiques et réguliers de la recherche éducationnelle et des institutions de référence de la discipline. Il semble d'abord nécessaire pour ce faire de *consolider les bases de données* existantes. Il paraît indispensable de passer à un recueil de données plus actif par les institutions en charge de cette tâche, d'autant que les informations existent pour la plupart. Si le principe de l'annonce des projets par les chercheurs paraît toujours pouvoir être maintenu, il faut aussi se rendre à l'évidence que les chercheurs ne se perçoivent pas nécessairement redevables de telles informations à des institutions plus lointaines que celle de leur affiliation principale. Il s'agit donc procéder à un "screening" actif des rapports des institutions pour repérer le maximum d'informations disponibles.⁹⁶ Ceci ne saurait s'effectuer sans un renforcement des institutions nationales et régionales en charge de cette fonction.

Parallèlement, il est nécessaire d'élaborer des *outils d'analyse plus performants* aussi bien en ce qui concerne la définition et la description de l'unité de base, à savoir les projets (qu'est-ce qu'un projet de recherche? quels types distinguer? comment évaluer leur financement?) que les grilles d'analyse des projets (notamment secteurs, contenus, méthodes).-Il est par ailleurs primordial de connaître très précisément les flux financiers investis dans la recherche éducationnelle. Ces outils devraient être développés au niveau international, par des organismes de chercheurs ou des organismes internationaux ou les deux (analyse des institutions, des personnes, des contenus, des flux financiers). La Suisse peut y contribuer de manière efficace, par exemple par des études exploratoires comme celle actuellement menée sur les flux financiers. De telles études devraient ensuite être discutées au niveau international d'une part, être opérationnalisées pour aboutir à une observation systématique et dans le long terme d'autre part, sous l'égide notamment des organismes de coordination (en Suisse la CORECHED).

En troisième lieu, à l'image de ce qui a été fait pour les sciences sociales ou de ce qui a été fait en Suède, aux Pays-Bas et en Grande-Bretagne, des évaluations externes de la discipline par des évaluateurs internationaux pourraient finalement être entreprises régulièrement (tous les 10 ans par exemple), poussant à un état des lieux systématique et permettant une éventuelle réorientation aussi bien des chercheurs que des institutions de recherche.

Une meilleure connaissance d'un champ disciplinaire, de son histoire, de son état des lieux et des résultats de ses investigations, le rend en même temps plus visible et lisible. Ceci est particulièrement important dans notre discipline qui peine à accéder à une véritable

⁹⁶ L'étude partielle élaborée dans le cadre du présent mandat montre que les sources disponibles sont substantielles. Il faudrait tendre là aussi à une certaine harmonisation à terme pour faciliter le travail du screening.

reconnaissance scientifique, y compris par ceux-là mêmes qui y sont insérés. La contribution, à travers l'analyse de cette discipline, à la transformation de sa perception par différents acteurs en son sein et à l'extérieur et donc de son statut, est aujourd'hui particulièrement bienvenue. De nombreux indices laissent en effet penser qu'elle est amenée à gagner en importance, les connaissances qu'elle produit étant de plus en plus nécessaires dans la gestion des systèmes éducatifs et dans la formation des professions qui y oeuvrent. L'étude réflexive d'une discipline contribue par ailleurs, comme le montre finement Bourdieu (1995) pour les sciences sociales, une voie particulièrement importante pour redéfinir et préciser les problématiques centrales travaillées par les chercheurs. "La science sociale a le privilège de pouvoir prendre pour objet son propre fonctionnement et d'être en mesure de porter ainsi à la conscience les contraintes qui pèsent sur la pratique scientifique; elle peut donc se servir de la conscience et de la connaissance qu'elle possède de ses fonctions et de son fonctionnement pour tenter de lever certains obstacles au progrès de la conscience et de la connaissance" (p. 3).

Références bibliographiques

- Allal, L. (sous presse). Points de rencontre entre recherche universitaire et extra-universitaire en éducation. In D. Bain, J. Brun, D. Hexel & J. Weiss (Ed.), *L'épopée des centres de recherches extra-universitaires en Suisse: 1960-2000*. Neuchâtel: IRDP.
- Bain, D. (2000). Y a-t-il un pilote dans l'enquête? *Résonances*, 1, 6-7.
- Badertscher, H. (1997). *La Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique, 1897 à 1997: sa création, son histoire, son œuvre*. Berne: Haupt.
- Bain, D., Brun, J., Hexel, D. & Weiss, J. (sous presse). (Ed.), *L'épopée des centres de recherches extra-universitaires en Suisse: 1960-2000*. Neuchâtel: IRDP.
- Becher, T. (1989). *Academic tribes and territories. Intellectual enquiry and the cultures of disciplines*. Buckingham: Open University Press.
- Beillerot, J. (1987). Les sciences de l'éducation: histoire comparée avec les sciences politiques et la géographie. *Les Sciences de l'Education*, 5, 75-99.
- Berger, E. (sous presse). Evolution et perspectives de la recherche en éducation au Tessin. In D. Bain, J. Brun, D. Hexel & J. Weiss (Ed.), *L'épopée des centres de recherches extra-universitaires en Suisse: 1960-2000*. Neuchâtel: IRDP.
- Bertolini, P. (2000). Lo stato delle scienze dell'educazione in Italia. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 22, 93-110.
- Blankaert, C. (Ed.). (1992). *Le terrain des sciences humaines. Instructions et enquêtes, XVIIIe-XXe siècle*. Paris: L'Harmattan.
- Blankaert, C. (1993). La Société française pour l'histoire des sciences de l'homme. Bilan, enjeux et 'questions vives'. *Genèses*, 10, 124-135.
- 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.
- Bloch, A. (2000). „Hauptsache Sturz der Burg von Küsnacht" – Gesetzgebungsvorlagen und Diskurse um eine akademische Volksschullehrerbildung im Kanton Zürich zwischen 1865 und 1938. In L. Criblez & R. Hofstetter (avec la collaboration de D. Périsset Bagnoud) (Ed.), *Die Ausbildung von PrimarlehrerInnen. Geschichte und aktuelle Reformen* (pp. 239-265). Bern: Peter Lang.
- Bourdieu, P. (1984). *Homo academicus*. Paris: Minit.
- Bourdieu, P. (1994). *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*. Paris: Seuil.
- Bourdieu, P. (1995). La cause de la science: comment l'histoire sociale des sciences sociales peut servir le progrès de ces sciences. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 106-107, 2-10.
- Bourdieu, P. (1997, mars). *Les usages sociaux de la science: pour une sociologie clinique du champ scientifique* (Conférence organisée par le groupe Sciences en question). Paris: INRA.
- Brezinka, W. (1995). Die Geschichte des Faches Pädagogik an den österreichischen Universitäten von 1805 bis 1970. *Paedagogica Historica*, 31, 407-444.
- Campos, B.P. (Ed.). (1995). *A investigação educacional em Portugal*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional (IIE).

- Carroy, J. (2000). Sciences humaines et philosophie en France à la fin du 19^e siècle. Le cas de la psychologie. *Bulletin de la Société française pour l'histoire des sciences de l'homme*, 20. 17-24.
- Conférence suisse des Directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP). (1993). *Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen*. Berne: Auteur.
- Conférence suisse des Directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP). (1995). *Empfehlungen zur Lehrerbildung und zu den Pädagogischen Hochschulen vom 26. Oktober 1995*. Berne: Auteur.
- Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation (CSRE) (1983, 1989, 1996). *Institutions suisses de recherche en éducation et du développement scolaire*. Aarau: CSRE.
- Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation (CSRE). (1985). *Matériels pour un plan de développement et version préliminaire du plan de développement pour la recherche suisse en éducation*. CSRE: Aarau.
- Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation (CSRE) (1991, 1993, 1995, 1997, 1999). *Rapports d'activité*. Aarau: CSRE.
- Centre suisse de coordination de la recherche en éducation (CSRE). (Ed.). (1996). *Qu'est-ce que la recherche en éducation ? Histoire, identité et perspectives*. Aarau: CSRE.
- 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.
- Comité d'organisation du congrès SSRE 2000 (2001). Sciences de l'éducation entre champs professionnels et champs disciplinaires: une tension dynamique. In Comité d'organisation du congrès 2000 de la SSRE (Ed.), *Sciences de l'éducation: histoire, état des lieux, perspectives* (Actes du Congrès 2000 de la Société suisse pour la recherche en éducation). Genève: Université de Genève (CD-ROM).
- Conférence suisse de coordination pour la recherche en éducation (CORECHED). (1994). Erste Berichterstattung über Stand, Entwicklung und Tendenzen der Bildungsforschung in der Schweiz sowie deren Beziehungen zu Bildungspolitik, -verwaltung und -praxis. *Bulletin de la Société suisse pour la recherche en éducation*, 1, 7-50.
- Conférence suisse de coordination pour la recherche en éducation (CORECHED). (1996). Rapport sur l'état, le développement et les tendances de la recherche éducationnelle suisse et sur les relations de cette dernière avec la politique, l'administration et la pratique de l'éducation. Aarau: Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation.
- Conseil de la recherche en éducation (CRE) (1999). *Les recherches en éducation en Suisse romande et au Tessin en 1998/1999. Etat de situation, analyse et priorités*. Neuchâtel: IRDP.
- Criblez, L. (1998). Entre profession et discipline: à propos du statut des sciences de l'éducation en Suisse. In R. Hofstetter & B. Schneuwly (Ed.), *Le pari des sciences de l'éducation* (Raisons éducatives, N° 1/2, pp. 169-201). Bruxelles: De Boeck.
- Criblez, L. (2001). Promotion - ein Weg in die Erziehungswissenschaft? In Comité d'organisation du congrès 2000 de la SSRE (Ed.), *Sciences de l'éducation: histoire, état des lieux, perspectives* (Actes du Congrès 2000 de la Société suisse pour la recherche en éducation). Genève: Université de Genève (CD-ROM).

- Criblez, L. & Wild-Näf, M. (1998). Lehrerbildungsforschung in der Schweiz. Forschungsdesiderata zur Stellung der Erziehungswissenschaft in der Lehrerbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 44, 21-39.
- Criblez, L., & Hofstetter, R. (avec la collaboration de D. Périsset Bagnoud) (Ed.). (2000). *La formation des enseignant(e)s primaires. Histoire et réformes actuelles. Die Ausbildung von PrimarlehrerInnen. Geschichte und aktuelle Reformen*. Berne: Lang.
- Cruikshank, K. (1998). The prelude to education as an academic discipline: American Herbartianism and the emergence of a science of pedagogy. In P. Drewek & C. Lüth (Ed.), *Histoire des sciences de l'éducation* (pp. 99-120). Gent: CSHP.
- Cusin, C., Grossenbacher, S. & Vögeli-Montavani, U. (2001). *Teilstudie Erziehungswissenschaften an Schweizer Universitäten (Orientierung, Produktivität und Nachwuchsförderung)*. Aarau: SKBF. (<http://agora.unige.ch/csre>).
- De Ketele, J.-M., Reuter, Y. & Tardif, J. (2000). *Rapport d'expertise de la section des sciences de l'éducation de l'Université de Genève*. Genève: Université de Genève.
- Delamotte, E. (sous presse). Remarques sur l'économie de l'éducation. In R. Hofstetter & B. Schneuwly (Ed.), *Ancrages institutionnels et disciplinaires des sciences de l'éducation et ressorts de leur déploiement*. Berne: Lang.
- Depaepe, M. (1993). *Zum Wohl des Kindes? Pädologie, pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik in Europa und den USA, 1890-1940*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Fatke, R. (1991). Von der Caritaswissenschaft zur Sozialwissenschaft: Die Geschichte des Faches Sozialarbeit. Commission de professeurs présidée par Roland Ruffieux et par le Rectorat de l'Université (Ed.), *Histoire de l'Université de Fribourg Suisse 1889-1989* (pp. 765-769). Fribourg: Editions Universitaires.
- 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.
- Frey, K. et al. (1969). *Die Lehrerbildung in der Schweiz*. Weinheim: Beltz.
- Friedrich, J. (1998). Philosophie, psychologie et pédagogie: un ménage à trois: In R. Hofstetter & B. Schneuwly (Ed.), *Le pari des sciences de l'éducation* (Raisons éducatives, N° 1/2, pp. 57-77). Bruxelles: De Boeck.
- Froment, M., Caillot, M., & Roger, M. (2000). *30 ans de Sciences de l'éducation à Paris V*. Paris: PUF.
- Gautherin, J. (sous presse). *Une discipline pour la République. La Science de l'éducation, 1882-1914*. Berne: Lang.
- Gillispie, C. G. (1988). History of social sciences. *Revue de Synthèse*, 3/4, 379-386.
- Gökalp, I. (1989). Sur les interrelations entre domaines scientifiques le cas de la combustion et de la turbulence. *Revue de Synthèse*, 110(3-4), 453-468
- Gottraux, Ph., Schorderet, P.A. & Voutat, B. (sous presse). La science politique: une discipline sous influence. Demande sociale et représentations de l'univers politique. In R. Hofstetter & B. Schneuwly (Ed.), *Ancrages institutionnels et disciplinaires des sciences de l'éducation et ressorts de leur déploiement*. Berne: Lang.
- Gretler, A. (1994). *Internationales OECD-Seminar zur Bildungsforschung und -entwicklung (Wien, 5.-7. Oktober 1994)*. Länderbericht Schweiz. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.

- Gretler, A. (1999a). La recherche en éducation en Europe. *Perspectives*, XXIX, 3, 423-439.
- Gretler, A. (1999b septembre). *Contribution to the Symposium on "Changing Conditions and Governance of Educational Research in Europe"*. Paper presented at the Euroean congress of educational research, Lahti. September 1999.
- Gretler, A. (2000). Die schweizerische Bildungsforschung der Nachkriegszeit im Spiegel ihrer Institutionen und ihrer Themen - von der Geschichte zu aktuellen Fragestellungen. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 22, 111-144.
- Grossenbacher, S. & Gretler, A. (1992). *Untersuchung zur Situation der Sozialwissenschaftlichen Forschung in der Schweiz. Bericht der Bildungsforschung*. Bern: Schweizerischer Wissenschaftsrat (FOP 1/1992).
- Grossenbacher, S., Schärer, M. & Gretler, A. (1998). *Forschung und Entwicklung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK-Dossier 54A).
- Grossenbacher, S. & Vögeli, U. (1992). *Erhebungen zur Erziehungswissenschaft an Schweizer Universitäten*. CSRE: Aarau.
- Gruber, K. (1995). Comparative comments on educational research and development in Austria, Germany and Switzerland. In OECD (Ed.), *Educational research and development in Austria, Germany and Switzerland* (pp. 21-28). Paris: OECD.
- Häberlin, U. (1991). Heilpädagogik. Commission de professeurs présidée par Roland Ruffieux et par le Rectorat de l'Université (Ed.), *Histoire de l'Université de Fribourg Suisse 1889-1989* (pp. 760-762). Fribourg: Editions Universitaires.
- Hameline, D. (1985). Le praticien, l'expert et le militant. In J.-P. Boutinet (Ed.), *Du discours à l'action. Les sciences sociales s'interrogent sur elles-mêmes* (pp. 80-103). Paris: L'Harmattan.
- Hameline, D. (1995). Pédagogie – Le statut. In *Encyclopédia Universalis*. Paris: Editions Universalis. (CD-Rom)
- Hameline, D., Helmchen, J. & Oelkers, J. (Ed.). (1995). *L'éducation nouvelle et les enjeux de son histoire: actes du Colloque International des Archives Institut J.-J. Rousseau*. Bern: Lang.
- Hanhart, S. & Perez, S. (1998). La contribution de l'économie de l'éducation à la légitimité scientifique des sciences de l'éducation. In R. Hofstetter & B. Schneuwly (Ed.), *Le pari des sciences de l'éducation* (Raisons éducatives, N° 1). Bruxelles: De Boeck.
- Hanhart, S. (avec la coll. De M.A. Broyon et de S. Perez) (en préparation). *Analyse des dépenses pour la recherche en éducation en Suisse*.
- Herzog, W. (sous presse). Die Pädagogik als Wissenschaft und als Profession: Von der Identität zur Partnerschaft. In R. Hofstetter & B. Schneuwly (Ed.), *Ancrages institutionnels et disciplinaires des sciences de l'éducation et ressorts de leur déploiement*. Berne: Lang.
- Heller, W. (Ed.). (1986). *Primarschule Schweiz. 22 thesen zur Entwicklung der Primarschule*. Berne: EDK.
- Hofstetter R. & Lévy M.-Th. (1992). L'assistanat en Sciences de l'éducation: un espace de formation en questions. *Education et Recherche. Revue suisse des sciences de l'éducation*, 14, 162-185.

- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (1998). Sciences de l'éducation entre champs professionnels et champs disciplinaires. In R. Hofstetter et B. Schneuwly (Eds), *Le pari des sciences de l'éducation*. Bruxelles: De Boeck.
- Hofstetter, R., & Schneuwly, B. (1999). Sciences of education between disciplinary and professional field. An analysis of the tensions and pitfalls of the process of disciplinarisation. *European Educational Researcher*, 5(3), 23-30.
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (2000a). 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. (2000b). L'universitarisation de la formation des enseignants et l'émergence des sciences de l'éducation (1870-1933). In L. Criblez & R. Hofstetter (avec la collaboration de D. Périsset Bagnoud) (Ed.), *La formation des enseignant(e)s primaires. Histoire et réformes actuelles* (pp. 267-298). Berne: Lang.
- Hoynigen-Suess, U. (1999). *Allgemeine Sonderpädagogik. Die Systematik einer jungen Wissenschaft* (Habilitation). Zürich: Universität Zürich.
- Huberman, M. (1989). "Situationsanalyse" der Pädagogischen Abteilungen der Kantone in der Deutschschweiz. *Bildungsforschung und Bildungspraxis*, 11, 66-82.
- Hutin, R. (sous presse). Le Service de la recherche pédagogique à Genève. In D. Bain, J. Brun, D. Hexel & J. Weiss (Ed.), *L'épopée des centres de recherches extra-universitaires en Suisse: 1960-2000*. Neuchâtel: IRDP.
- Hutmacher, W. (sous presse). Le service de recherche sociologique à Genève (Interview). In D. Bain, J. Brun, D. Hexel & J. Weiss (Ed.), *L'épopée des centres de recherches extra-universitaires en Suisse: 1960-2000*. Neuchâtel: IRDP.
- Keiner, E. (1999). *Erziehungswissenschaft 1947-1990. Eine empirische und vergleichende Untersuchung zur kommunikativen Praxis einer Disziplin*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Keiner, E., & Schriewer, J. (2000). Erneuerung aus dem Geist der eigenen Tradition? Über Kontinuität und Wandel nationaler Denkstile in der Erziehungswissenschaft. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 22, 27-51.
- Kiciman, V. (2001). *L'Institut Jean-Jacques Rousseau/Institut des sciences de l'éducation: "centre de recherches". Entre psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale (1912-1948)*. Mémoire de Diplôme d'études avancées, Université de Genève.
- Kiener, U. (1999). *Berufsbildungsforschung in der Schweiz: Grundlinien eines Konzeptes*. Bern: EDK.
- 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.
- Kyburz-Graber, R., Trachsler, E. & Zutavern, M. (2000). *Wissenschaftliche Zentren an den künftigen Pädagogischen Hochschulen der Region EDK-Ost. Schlussbericht der Expertengruppe "Forschung und Entwicklung" EDK-Ost*. Sankt Gallen: EDK-Ost.
- Landert, C. (1997) *Die ersten vier Jahre der Koordinationskonferenz Bildungsforschung (CORECHED). Evaluationsbericht*. Zürich: Landert Farago Davatz & Partner.
- Le Dinh, D. (1997b). Sciences sociales et logiques de gestion. *Les Annuelles*, 8, 73-88.
- Le Dinh, D. (Ed.). (1997a). *L'avènement des sciences sociales comme disciplines académiques, XIXe-XXe siècles* (Les Annuelles N° 8). Lausanne: Antipodes.

- Levy, R., Roux, P. & Gobet, P. (1997). *La situation du corps intermédiaire dans les hautes écoles suisses*. Berne: Conseil suisse de la Science (FS 14/1997).
- Lindberg, C. et Lindblad, S. (2000). *European geography of educational research: The case of Sweden*. Paper presented at the European Conference on Educational Research, Edinburgh, 20-23 September 2000.
- Lussi, V., Muller, Ch. & Kiciman, V. (sous presse). Pédagogie et psychologie: frontières mouvantes du développement des sciences de l'éducation à Genève. In R. Hofstetter & B. Schneuwly (Ed.), *Ancrages institutionnels et disciplinaires des sciences de l'éducation et ressorts de leur déploiement*. Berne: Lang.
- Lustenberger, W. (1996). Pädagogische Rekrutenprüfungen. Ein Beitrag zur Schweizer Schulgeschichte. (Traduction française: 1997). Zurich/Coire: Rüegger.
- Marty, R. (1998), Situation und Entwicklungsperspektiven der Berufsbildungs-forschung in der Schweiz. *Panorama*, 9, 6–10.
- Matalon, B. & Lécuyer, B.-P. (Ed.) (1988). Une histoire des sciences de l'homme. *Revue de synthèse*, CIX(3-4).
- Mattmüller, H. (1982). Die eidgenössische Bildungspolitik zwischen 1870 und 1903 und die Entstehung der schweizerischen Schulforschung. *Schweizerische Zeitschrift für Geschichte*, 32, 401-420.
- Maurer, E. (1993). Ist das Prinzip des "Doktorvaters" überholt? Assistierende an der Massenuniversität zwischen Anspruch und Wirklichkeit. *Unizürich*, 5, 15-17.
- McGaw, B. Kogan, M., & Tuijnman, A. (1996). Educational R&D in OECD countries. *EERA Bulletin*, 2, 3-12.
- Metz, P. (1998). Herbartianismus in der Schweiz – das Beispiel der Lehrerinnen- und Lehrerbildung von Basel Stadt. In Rotraud Coriand und Michael Winkler (Hrsg.), *Der Herbartianismus – die vergessene Wissenschaftsgeschichte* (S.43-56). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Meyer, J.W. & Ramirez, F.O. (2000). The World Institutionalization of Education – Origins and Implications. In J. Schriewer (Ed.), *Discourse Formation in Comparative Education* (pp. 111-132). Berne: Peter Lang,.
- Meyer, T. (1999). *Das NFP 33 aus der Sicht der Forscherinnen und Forscher. Ergebnisse einer Befragung der beteiligten Forschenden am Ende der Programmlaufzeit im Auftrag der Programmleitung*. Bern: NFP 33.
- Millet, L. (1983). *L'instituteur vaudois en mal d'université : le débat sur la formation des maîtres primaires vaudois entre 1920 et 1930*. Mémoire de licence en sciences de l'éducation. Université de Genève.
- Moessinger, P. (1992). *Enquête sur la situation de la recherche en sciences sociales en suisse. Rapport de synthèse*. Berne: Conseil suisse de la science (FOP 5/1992)
- Mucchielli, L. (1998). *La découverte du social: naissance de la sociologie en France (1870-1914)*. Paris: La Découverte.
- Nisbet, J. (2000, september). *Experimental education and pedagogy: European origins of educational research. 1890-1910*. Paper presented at the European Conference on Educational Research, Edinburgh, 20-23 September 2000.
- Novoa, A. (1998). Professionnalisation des enseignants et Sciences de l'éducation. In *histoire & comparaison. Essais sur l'éducation* (pp. 121-147). Lisbonne: Educa.

- Novoa, A. (sous presse). *La raison et la responsabilité. Une science du "gouvernement des âmes" (1880-1920)*. In R. Hofstetter & B. Schneuwly (Ed.), *Ancrages institutionnels et disciplinaires des sciences de l'éducation et ressorts de leur déploiement*. Berne: Lang.
- OCDE (1995). *La recherche et le développement en matière d'enseignement*. Paris: OCDE.
- Oelkers, J. (1989). Das Ende des Herbartianismus: Ueberlegungen zu einem Fallbeispiel der pädagogischen Wissenschaftsgeschichte. In P. Zedler & E. König (Ed.), *Rekonstruktion pädagogischer Wissenschaftsgeschichte* (pp. 77-116). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Oelkers, J. (2001). *Zwischen Profession und Empirie. Epistemologische und praktische Probleme erziehungswissenschaftlicher Forschung*. In Comité d'organisation du congrès 2000 de la SSRE (Ed.), *Actes du congrès 2000 de la SSRE* (CD-ROM). Genève: Université de Genève, Section des sciences de l'éducation.
- Oggenfuss, F (sous presse). Der Beitrag der Bildungsplanung Zentralschweiz zur Bildungsforschung: Ausweitung der Forschungsaktivitäten in klar begrenztem Rahmen. In D. Bain, J. Brun, D. Hexel & J. Weiss (Ed.), *L'épopée des centres de recherches extra-universitaires en Suisse: 1960-2000*. Neuchâtel: IRDP.
- Paschoud, M. (sous presse). Le centre vaudois de recherche pédagogique jusqu'à 1988. In D. Bain, J. Brun, D. Hexel & J. Weiss (Ed.), *L'épopée des centres de recherches extra-universitaires en Suisse: 1960-2000*. Neuchâtel: IRDP.
- Parot, F. (Ed.). (1993). Les territoires de la psychologie. *Revue de synthèse*, CXV(3-4).
- Patry, J.-L. & Gretler, A. (1992). Bildungsforschung in der Schweiz 1970 bis 1990: Interdisziplinarität und Forschungs-Praxis-Bezug. In: *Empirische Pädagogik*, 6, S. 33-71.
- Paty, M. (1990). *L'analyse critique des sciences: le tétraèdre épistémologique (science, philosophie, épistémologie, histoire des sciences)*. Paris: L'Harmattan.
- Pestre, D. (1995). Pour une histoire sociale et culturelle des sciences. Nouvelles définitions, nouveaux objet, nouvelles pratiques. *Annales. Histoire sciences sociales*.3, 487-522.
- Poglia, E. (1986). *La recherche en éducation en Suisse*. Manuscrit, Université de Genève
- Poglia, E. (1987). La recherche en éducation dans notre pays: quel avenir? *Education et recherche*, 9, 168-185.
- Poglia, E., Grossenbacher, S. & Vögeli, U. (1993). *Sciences de l'éducation – Pédagogie: Formation et recherche / Erziehungswissenschaften – Pädagogik: Ausbildung und Forschung*. Berne: Conseil suisse de la Science / Schweizerischer Wissenschaftsrat.
- Rapport d'autoévaluation de la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève. 1995-1999. Section des sciences de l'éducation*. (2000). Genève: Université de Genève.
- Risto, R. (2000). *The massification and diversification of educational sciences in Finnish university*. Paper presented at the European Conference on Educational Research, Edinburgh, 20-23 September 2000.
- Rosenberg, S. (2000). Sonderpädagogische Forschungslandschaft Schweiz – Situation und Perspektiven. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 10, 25-32.
- Schriewer, J. (sous presse). Internationalisierung der Bildungsforschung und nationale Reflexionstraditionen. In R. Hofstetter & B. Schneuwly (Ed.), *Ancrages institutionnels et disciplinaires des sciences de l'éducation et ressorts de leur déploiement*. Berne: Lang.

- Schriewer, J., Henze, J., Wichmann, J. Knost, P., Taubert, J. & Barucha, S. (1999). Konstruktion von Internationalität: Referenzhorizonte pädagogischen Wissens im Wandel gesellschaftlicher Systeme (Spanien, Sowjetunion/Russland, China). In H. Kaelble & J. Schriewer (Ed.), *Gesellschaften im Vergleich. Forschungen aus Sozial- und Geschichtswissenschaften* (pp. 151-258). Berne: Lang.
- Schubeius, M. (sous presse). Institutionalisierungsgeschichte der Psychologie und ihre Verbindung zur Pädagogik im Kontext von Schul- und Gesellschaftspolitik im Deutschen Kaiserreich und der Weimarer Republik In R. Hofstetter & B. Schneuwly (Ed.), *Ancrages institutionnels et disciplinaires des sciences de l'éducation et ressorts de leur déploiement*. Berne: 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.
- Société Suisse pour la Recherche en Education (SSRE). (1988). Plan de développement pour la recherche éducationnelle en Suisse. *Education et recherche* (numéro spécial).
- Société Suisse pour la Recherche en Education (SSRE). (1997). Recherche et développement: recommandations de la SSRE concernant les Hautes Ecoles pédagogiques. *Bulletin de la Société Suisse pour la Recherche en Education*, 3, 4-7.
- Späni, M. (sous presse). „Da wir also freie Bahn haben...“ Die Akademisierung der Pädagogik in der Schweiz aus der Perspektive der Lehrstuhlentwicklung und Berufungspolitik zwischen 1870 und 1955. In R. Hofstetter & B. Schneuwly (Ed.), *Ancrages institutionnels et disciplinaires des sciences de l'éducation et ressorts de leur déploiement*. Berne: Lang.
- 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. (1987). Profession und Disziplinen. Formen der Differenzierung zweier Systeme beruflichen Handelns in modernen Gesellschaften. In K. Harney, D. Jütting & B. Koring (Ed.), *Professionalisierung der Erwachsenenbildung* (pp. 210-267). Bern: Lang.
- Straumann, M. (2000). *Thesen zur Berufsbildungsforschung und Organisation des Leistungsbereichs. Bericht der Projektgruppe applikationsorientierte Berufsbildungsforschung des BBT*. Bern: OFFT.
- 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.
- Tenorth, H.-E. (1998). Les sciences de l'éducation en Allemagne. Un cheminement vers la modernité entre science, profession enseignante et politique. In R. Hofstetter & B. Schneuwly (Ed.), *Le pari des sciences de l'éducation* (Raisons éducatives, N° 1/2, pp. 117-146). Bruxelles: De Boeck.
- Trier, U. (sous presse). Die Pädagogische Abteilung der Erziehungsdirektion des Kantons Zürich (enregistrement d'une interview le 30. 6. 2000; retranscrit par D. Hexel et partiellement élagué + remanié). In D. Bain, J. Brun, D. Hexel & J. Weiss (Ed.), *L'épopée des centres de recherches extra-universitaires en Suisse: 1960-2000*. Neuchâtel: IRDP.
- VAUZ / VPOD Uni-Gruppe (Ed.) (1995). *Ein Bericht zur Lage des wissenschaftlichen Mittelbaus an der Universität Zürich*. Zürich: VAUZ /VPOD Uni-Gruppe.

- Van Zanten, A. (2001). Les sociologues de l'éducation et leurs publics. ? In Comité d'organisation du congrès 2000 de la SSRE (Ed.), *Sciences de l'éducation: histoire, état des lieux, perspectives* (Actes du Congrès 2000 de la Société suisse pour la recherche en éducation). Genève: Université de Genève (CD-ROM).
- Von Waldkirch, C. (sous presse). Das Amt für Bildungsforschung des Kanton Bern. Aufstieg und Fall? In D. Bain, J. Brun, D. Hexel & J. Weiss (Ed.), *L'épopée des centres de recherches extra-universitaires en Suisse: 1960-2000*. Neuchâtel: IRDP.
- Wagner, P. & Wittrock, B. (1991). States, institutions and discourses: a comparative perspective on the structuration of the social sciences. In P. Wagner, B. Wittrock & R. Whitley (Ed.), *Discourses on society. The shaping of the social science disciplines* (pp. 331-358). Dordrecht: Kluwer.
- Wagner, P., Wittrock, B. & Whitley, R. (Ed.). (1991). *Discourses on society: The shaping of the social science disciplines*. Dordrecht: Reidel.
- Weiss, J. (2000a) *Premier rapport quadriennal sur le développement des institutions et des organisation de recherche en suisse romande et au Tessin* (Conseil de la recherche en éducation). Neuchâtel: IRDP.
- Weiss, J. (2000b). *Recherche en éducation dans les Instituts de formation des enseignants. Recommandations, thèses et situation en Suisse romande (été 2000)*. Neuchâtel: IRDP.
- Weiss, J. (sous presse). La recherche extra-universitaire en Suisse romande : caractéristiques et évolution. In D. Bain, J. Brun, D. Hexel & J. Weiss (Ed.), *L'épopée des centres de recherches extra-universitaires en Suisse: 1960-2000*. Neuchâtel: IRDP.
- Weiss, J., De Pietro, J.-F., Jaquet, F., Pochon, L.-O. & Wirthner, M. (sous presse). L'IRDP - trente ans de recherche en éducation. In D. Bain, J. Brun, D. Hexel & J. Weiss (Ed.), *L'épopée des centres de recherches extra-universitaires en Suisse: 1960-2000*. Neuchâtel: IRDP.

Liste des abréviations

BENEFRI	Berne-Neuchâtel-Fribourg
BIE	Bureau international de l'éducation
CDIP	Conférence suisse des Directeurs cantonaux de l'instruction publique
CERI	Center for Educational Research and Innovation
CEST	Centre d'études de la science et de la technologie
CIDREE	Consortium of Institutions for Development and Research in Education in Europe
CIIP (SR-TI)	Conférence intercantonale de l'Instruction publique (de la Suisse romande et du Tessin)
CODICRE	Conférence suisse des directeurs de centre de recherche et de développement pédagogique
CORECHED	Conférence suisse de coordination pour la recherche en éducation
CRE	Conseil de la recherche en éducation
CSDIF	Conférence suisse des directeurs d'institutions pour la formation des maîtres
CSRE	Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation (en allemand: SKBF)
CSS	Conseil suisse de la science
CTI	Commission pour la technologie et l'innovation
CUS	Conseil des Universités suisses
DES	Diplôme d'études supérieures
DIP	Département de l'instruction publique
DO-RE	Do-Research
DSE	Département des sciences de l'éducation
EARLI	European Association for Research in Learning and Instruction
EERA	European Educational Research Association
EPFZ	Ecole polytechnique fédérale de Zurich
ESREA	European Society for research on the education of adults
EVA	Education et vie active
FNRS	Fond national suisse de la recherche scientifique
HEP	Haute école pédagogique
HES	Haute école spécialisée
IFP	Institut de formation professionnelle
IP	Institut pédagogique
IRDIP	Institut romand de recherche et de documentation pédagogique
IWP	Institut für Wirtschaftspädagogik
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
OFES	Office fédéral de l'éducation et de la science
OFFT	Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie
OFS	Office fédéral de statistique
PISA	Project for international students assessment
PNR	Programme national de recherche
PRN	Programme de recherche national
SGAB	Schweizerische Gesellschaft für angewandte Berufsbildungsforschung
SGBF	Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung (en français: SSRE)

SGL	Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung
SIPRI	Ueberprüfung der Situation der Primarschule
SKBF	Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (en français: CSRE)
SOWI	Etude sur les sciences sociales en Suisse (Sozialwissenschaftlichen Forschung in der Schweiz)
SRED	Service de la recherche en éducation du Département de l'instruction publique du Canton de Genève
SSED	Section des sciences de l'éducation
SSRE	Société suisse pour la recherche en éducation (en allemand: SGBF)
TECFA	Technologies de formation et apprentissage
TSER	Targeted socio-economic research
ZBS	Zentralschweizerischer Beratungsdienst für Schulfragen

CEST - Publikationen

Publications edited by the Center for Science & Technology Studies (CEST) can be accessed at the following site: www.cest.ch. They can be either consulted and printed out in a PDF format, or requested in hard copy form at the Science Policy Documentation Center (edith.imhof@cest.admin.ch).

It is also possible to order publications of the former Swiss Science Council (today Swiss Science and Technology Council) which are indexed at the same address.

Die Publikationen des Zentrums für Wissenschafts- und Technologiestudien (CEST) finden sich unter www.cest.ch und können entweder als PDF-file eingesehen und ausgedruckt oder als Papierversion bei der Dokumentationsstelle für Wissenschaftspolitik (edith.imhof@cest.admin.ch) bezogen werden. Die Publikationen des ehemaligen Schweizerischen Wissenschaftsrates (heute Schweizerischer Wissenschafts- und Technologierat) und dessen Geschäftsstelle können ebenfalls unter den genannten Adressen eingesehen und bestellt werden.

On trouvera les publications du Centre d'études de la science et de la technologie (CEST) à l'adresse: www.cest.ch; elles peuvent être consultées et imprimées en format PDF ou demandées en version papier auprès du Centre de documentation de politique de la science (edith.imhof@cest.admin.ch). Il est également possible de commander les publications de l'ancien Conseil suisse de la science (aujourd'hui Conseil suisse de la science et de la technologie), elles sont répertoriées à la même adresse.

Si possono trovare le pubblicazioni del Centro di studi sulla scienza e la tecnologia (CEST) all'indirizzo seguente: www.cest.ch. Esse sono disponibili in format PDF, o essere ordinate in una versione scritta presso il Centro di documentazione di politica della scienza (edith.imhof@cest.admin.ch). È inoltre possibile comandare le pubblicazioni dell'ex Consiglio Svizzero della Scienza (oggi Consiglio della Scienza e della Tecnologia), anch'esse repertorate allo stesso indirizzo.