Zeitschrift: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften = Revue suisse des sciences de l'éducation = Rivista svizzera di scienze dell'educazione

Herausgeber: Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung

Band: 22 (2000)

Heft: 1

Artikel: Pertinence scientifique et pertinence sociale : mise en perspective de six rapports nationaux commandités sur la recherche en (sciences de l') éducation en Europe

Autor: Hofstetter, Rita / Schneuwly, Bernard

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-786542

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 13.12.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

Pertinence scientifique et pertinence sociale Mise en perspective de six rapports nationaux commandités sur la recherche en (sciences de l') éducation en Europe[1]

Rita Hofstetter, Bernard Schneuwly

Cet article se propose de contribuer à l'analyse des ressorts du développement de la recherche en (sciences de l') éducation, en interrogeant plus particulièrement les incidences de l'évolution des demandes sociales sur ce déploiement. Synthétisant d'autres travaux, une première partie pose les fondements théoriques d'une réflexion sur le «processus de disciplinarisation» des sciences de l'éducation. Une deuxième partie s'attache à une analyse de contenu d'une sélection de six rapports commandités par des instances officielles sur la situation de cette recherche dans un pays donné (Allemagne, France, Pays-Bas, Portugal, Suède et Suisse). Dans un but avant tout heuristique, l'article s'attache à mettre en évidence comment sont perçus et décrits les mécanismes régulateurs des demandes sociales et leurs incidences sur le déploiement de la recherche en (sciences de l') éducation. L'analyse débouche sur la présentation et discussion des configurations contrastées qui se dégagent des discours étudiés, et sur une série de questions théoriques et empiriques, susceptibles d'inaugurer de nouvelles investigations.

Introduction

En Europe, les sciences de l'éducation[2] et la recherche en éducation ont connu depuis une quarantaine d'années un développement institutionnel significatif. Dès les années 1960, en effet, de nombreux pays ont multiplié les institutions de recherche, les filières universitaires, les postes académiques tant au niveau professoral que pour le corps intermédiaire. Cette transformation s'est accompagnée de la création d'associations de chercheurs, de la multiplication de congrès et séminaires, de revues et collections scientifiques dédiées à la recherche dans le domaine de l'éducation. A la faveur de ces nouvelles ressources humaines et financières, les sciences de l'éducation et la recherche en éducation – nous utilisons pour l'instant ces deux termes, regroupés même sous l'appellation plus synthétique de recherche en (sciences de l') éducation, pour désigner l'ensemble des institutions et réalités de recherche que nous venons d'évoquer[3] – ont pu renouveler leurs domaines et méthodes de recherche et consolider leur assise scienti-

fique. Alors que ceci n'était qu'exceptionnellement possible auparavant, un étudiant peut désormais accomplir l'ensemble de sa formation académique en sciences de l'éducation et ambitionner, moyennant une thèse ou habilitation et un dossier scientifique de qualité, une chaire professorale et une carrière scientifique dans ce domaine. Quels sont les ressorts d'un tel déploiement? Relèvent-ils d'enjeux sociaux, d'enjeux scientifiques, des deux à la fois? Comment, dans ce cas, ces enjeux s'interpénètrent-ils et se régulent-ils l'un l'autre? Quelles sont les incidences sur ce déploiement de l'imbrication étroite entre champs disciplinaires et champs professionnels? En quoi la profonde mutation des systèmes éducatifs des années 1960, sous-tendue par les thèses socio-politiques en faveur de la démocratisation des études, a-t-elle par exemple influé sur cette transformation? Peut-on dégager des régularités d'un pays à l'autre? Les observations relatives à l'évolution des sciences de l'éducation rejoignent-elles celles faites sur d'autres sciences sociales?

Ces questions constituent le point de départ d'une interrogation sur les ressorts du développement récent de la recherche en (sciences de l') éducation et plus particulièrement, en raison de la thématique de ce numéro, sur les incidences de l'évolution des demandes sociales – notion que nous discuterons plus loin – sur ce développement. Au vu de la disparité des informations disponibles d'un pays à l'autre et de l'état d'avancement de nos travaux, il ne nous est présentement pas possible de répondre de manière précise aux questions générales posées ci-dessus. Plus modeste, notre article se propose, d'une part, de contribuer à la réflexion théorique sur le «processus de disciplinarisation» des sciences de l'éducation, d'autre part, de soumettre un choix de textes à une analyse de contenu à partir d'un point de vue clairement défini et de questions de recherche bien précises; ce corpus est constitué d'une sélection de rapports commandités par des instances officielles sur l'état des sciences de l'éducation et de la recherche en éducation dans un pays donné. Soulignons-le d'emblée, il ne s'agit donc nullement de rendre compte et de comparer la situation effective des différents pays traités dans ces rapports, mais de discuter et mettre en regard les discours tenus sur cette réalité, étant entendu que nous pouvons supposer que ces discours sont orientés par la réalité qu'ils décrivent, comme par le contexte énonciatif dans lequel ils s'inscrivent.

L'idée qui sous-tend cette investigation est la suivante: plus que pour d'autres disciplines, le déploiement des sciences de l'éducation et de la recherche en éducation s'articule étroitement sur des enjeux externes au champ scientifique qui se rapportent à leur objet, les phénomènes éducatifs. Et il nous intéresse de voir comment les auteurs des textes analysés traitent ces enjeux, décrivent ce déploiement et problématisent la question de la demande sociale dans leur analyse de l'évolution de la recherche.

Nous allons dans un premier temps définir le concept de discipline et le processus de disciplinarisation en œuvre en sciences de l'éducation en synthétisant les résultats de recherches récentes conduites sur cette problématique. Ce pre-

mier chapitre clarifiera dans le même temps notre point de vue en présentant le cadre théorique dans lequel s'inscrivent nos investigations et s'originent nos questions de recherche. Nous présenterons alors notre corpus et proposerons une analyse de contenu des rapports sélectionnés. Nous rendrons encore compte des points de vue privilégiés par les rapports, en analysant leur manière d'aborder le champ scientifique concerné et les demandes sociales s'y rapportant. Nous tenterons ensuite de décrire les configurations prototypiques qui se dégagent de la lecture analytique des rapports, dans le dessein de mettre en évidence comment sont perçus et décrits les mécanismes régulateurs des demandes sociales et leurs incidences sur le déploiement de la recherche en (sciences de l') éducation.

Le but de la présente contribution est avant tout heuristique: il s'agit d'affiner le cadre théorique se rapportant à l'analyse du «processus de disciplinarisation» des sciences de l'éducation, puis de l'éprouver pour l'instant sur des discours uniquement – discours qui certes constituent eux-mêmes une forme de réel et contribuent à le transformer, ne serait-ce que dans la manière de le réfracter. Tout en nuançant et précisant le cadre théorique proposé, notre analyse débouchera sur une série de questions théoriques et empiriques, susceptibles d'inaugurer de nouvelles investigations.

Cadrage théorique: le processus de disciplinarisation des sciences de l'éducation

Notre questionnement s'inspire de travaux récents d'histoire et de sociologie des sciences qui s'attachent à décrire et comprendre l'émergence et le développement des sciences à travers l'analyse minutieuse des pratiques effectives de production de connaissances scientifiques, de leur progressive professionnalisation et institutionnalisation académiques, des transformations et controverses cognitives mais aussi socio-professionnelles qui accompagnent leur déploiement.[4] Ces travaux postulent la nécessité de relier une histoire interne des productions intellectuelles et du fonctionnement d'un champ disciplinaire à une histoire externe attentive aux demandes, insertions et réceptions sociales qui interagissent avec ces productions. Ils invitent à focaliser l'attention sur une multiplicité d'acteurs, engagés à des titres et dans des lieux divers dans la production de connaissances, pour comprendre également comment les pratiques scientifiques s'articulent sur des pratiques socio-professionnelles, elles-mêmes traversées d'enjeux sociaux, politiques, culturels, économiques (Bourdieu, 1984[5]), et comment les avancées cognitives transforment ces pratiques et enjeux (Bourdieu, 1994; Charle, 1990, 1996). Préoccupé de cerner les conditions sociales concrètes permettant l'émergence et le déploiement d'une discipline scientifique, ce courant de recherche – progressivement organisé en communautés scientifiques réunies autour d'associations, congrès, réseaux, publications – se distancie donc d'une tradition privilégiant une approche épistémologique des sciences (Bachelard, 1934; Canguil-

hem, 1975), laquelle n'a pas manqué d'influencer les premiers travaux, historiographiques notamment, sur les sciences sociales et les sciences de l'éducation en particulier.

Le concept de discipline

Nombre de ces travaux reconnaissent la centralité du concept de *discipline* pour comprendre l'organisation de la production systématique de connaissances dans notre société à travers l'entreprise «science». Les propositions de définition de Becher (1989, p. 20) comme de Stichweh (1993, p. 241) soulignent l'étroite imbrication des enjeux cognitifs et socio-institutionnels, en ce qu'elles postulent qu'une discipline est à la fois une communauté de recherche (problématiques, méthodes communes) et un réseau institutionnalisé de communications entre chercheurs. Bourdieu (1984) et Favre (1985, p. 4) insistent de surcroît sur le fait qu'une discipline implique des structures institutionnelles spécifiques et résulte aussi de conventions, provisoires et constamment négociées, entre acteurs intervenant à l'intérieur et à l'extérieur du champ.

Reprenant ces diverses propositions, nous retenons cinq points essentiels à nos yeux pour définir ce qu'est une discipline, des points qui allient, dans une certaine mesure, aspects cognitifs et socio-institutionnels:

1. Désignée par une appellation reconnue socialement, une discipline suppose une assise institutionnelle, garantie par l'établissement de lieux, instances, réseaux, supports, corps de professionnels spécialisés dans la production systématique de nouvelles connaissances par la recherche scientifique.
2. Cette production de connaissances se fait sur une série d'objets reconnus par les chercheurs de la discipline comme étant de leur ressort, même s'ils peuvent être partagés avec d'autres.
3. La professionnalisation de la recherche permet l'élaboration et le renouvellement continuel de concepts et modèles théoriques constituant les objets de connaissance ainsi que de méthodes de recueil et d'analyse de données, participant ce faisant au déploiement et à la reconnaissance sociale et scientifique de la discipline.
4. Une discipline, dans l'acception première de ce nom, définit aussi les règles à partir desquelles s'élaborent les conventions sociales, s'énoncent les conditions d'appartenance, se distribuent les rôles, se régulent les enjeux, se médiatisent les conflits; elle constitue en ce sens le lieu de confrontations entre acteurs pour définir les critères de hiérarchisation reconnus comme légitimes.
5. Une discipline est également l'institution qui transmet les connaissances élaborées, et forme, initie et socialise ainsi les professionnels œuvrant en son sein. Cet enjeu formatif est à rattacher à celui de la capacité d'une discipline de déterminer elle-même les critères de légitimité de sa reproduction et de former sa relève.

Au vu de cette définition, les sciences de l'éducation constituent assurément une discipline[6]; elles en revêtent tout au moins les formes institutionnelles (chaires,

cursus académiques, réseaux de chercheurs, supports scientifiques...) même si leur appellation, leurs objets d'études ainsi que leurs méthodes et approches suscitent de vives controverses, questionnant même, du point de 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.[7]

Cette mise en question renvoie à deux points centraux du concept de discipline, concernant d'une part son rapport aux savoirs de sens communs et aux champs pratiques de référence, d'autre part son rapport aux savoirs/disciplines constitués ou en cours de constitution.

Bien que s'articulant à une reconnaissance de sens commun d'un objet, une discipline ne saurait être définie uniquement à partir de son objet réel qui dessinerait les contours de la discipline et sa structure interne, comme si l'objet imposait à la discipline ses découpages et ses règles. La définition de la discipline à travers son objet est toujours déjà le résultat du travail de la discipline. Autrement dit, une discipline est une certaine manière de découper le réel pour le rendre connaissable à travers l'entreprise scientifique parce qu'elle contraint «à expliciter et à formaliser les critères implicites de l'expérience ordinaire et qui ont pour effet de rendre possible le contrôle logique de leurs propres présupposés» (Bourdieu, 1984, p. 17).

Tout en s'accordant à dégager des périodes charnières dans l'évolution des sciences au cours des derniers siècles, historiens et sociologues des institutions scientifiques insistent parallèlement sur le fait qu'une discipline est elle-même en constante transformation, renouvelant ses objets, ses méthodes, ses approches, ses rapports avec les autres disciplines, comme ses inscriptions sociales et ses insertions institutionnelles. Ce mouvement incessant – que traduit bien, selon nous, le concept de «disciplinarisation» – s'accomplit sous la forme d'une différenciation progressive d'avec les autres disciplines constituées, dans une logique tantôt de fission, tantôt de fusion (les deux pouvant se combiner) voire d'extension (espaces non encore abordés par la recherche scientifique) (Becher, 1989). Ce «processus de disciplinarisation» (Mucchielli, 1998, en particulier p. 9) est le résultat d'un ensemble de facteurs dont la confrontation entre les disciplines, leurs représentants et les différents champs sociaux concernés n'est pas le moindre.

Des processus de disciplinarisation contrastés

S'agissant de ce processus de disciplinarisation, les différentes sciences sociales se développent suivant des logiques relativement différentes, qu'il nous semble possible de différencier en deux grandes catégories selon que la constitution de champs professionnels *suit* ou *précède* le processus de disciplinarisation. On parlera dans le premier cas de figure de «professionnalisation secondaire» et dans le second de «disciplinarisation secondaire» (Stichweh, 1987).

Le premier ensemble réunit les disciplines qui n'ont pas de champ professionnel de référence préalablement et clairement défini. Le processus de discipli-

narisation 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, 1993, 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[8] se constituent 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 le plus éclairant est celui de la médecine qui, sous la pression des disciplines scientifiques, se disciplinarise, transformant par là-même la profession et instaurant un nouveau rapport entre discipline et profession (Stichweh, 1987). Ce processus de disciplinarisation secondaire est également celui que l'on peut observer, sous certains aspects, pour les sciences politiques (Favre, 1985) et les sciences économiques (Tribe, 1991). S'agissant de la Suisse, les rapports complexes entre sciences sociales et contexte socio-politique d'une part, champs professionnels de l'autre, ont été analysés par Voutat, Schorderet & Gottraux (1997) pour les sciences politiques, par Jost (1997) pour l'économie, par Hofstetter & Schneuwly (1997) pour la pédagogie, dans l'ouvrage collectif dirigé par Le Dinh (1997a) proposant une histoire sociale de l'avènement des sciences sociales.

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-professionnel et politico-administratif, 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 (Charlot, 1995; Bertolini, Ghisla & Monighetti, 2000), 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).

L'étude des sciences de l'éducation comme discipline académique

Bien que l'on recense déjà antérieurement un certain nombre de travaux soucieux de retracer les premiers développements universitaires de la pédagogie et les premières approches scientifiques de l'éducation (voir, notamment, la recension de ces travaux proposée par De Landsheere, 1986), l'historiographie des sciences de l'éducation analysant l'émergence du champ du point de vue de son proces-

sus de disciplinarisation est encore relativement jeune (voir, en particulier, certaines contributions des ouvrages collectifs édités par Drewek & Lüth, 1998; Hofstetter & Schneuwly, 1998a; Zedler & König, 1989; mais aussi les travaux de Gautherin, 1991; Keiner, 1999; Popkewitz, 1998).

L'histoire récente des sciences de l'éducation a également fait l'objet de recherches approfondies et précises (Gretler, 1999a, en donne une brève vue d'ensemble pour l'Europe occidentale; le numéro spécial coordonné par Pérez & Dasen, 1999, propose des aperçus sur l'Inde, l'Afrique et l'Amérique latine). En France, la plupart de ces études centrent leur attention sur les trois dernières décennies, soit dès l'établissement, en 1967, des premiers cursus et départements de sciences de l'éducation. Elles permettent de dégager une image précise, statistiques à l'appui, des flux d'étudiants, diplômes délivrés, postes de chercheurs, comme des principales problématiques abordées notamment dans les thèses et publications scientifiques (Avanzini, 1989; Beillerot, 1993; Charlot, 1995; Duru-Bellat, 1992; Mialaret, 1988; Vigarello, 1994). S'agissant de l'Allemagne, les travaux de Baumert & Rœder (1994), Macke (1994), Rauschenbach & Christ (1994) ainsi que Keiner (1999) s'attachent à dessiner un tableau précis du champ disciplinaire depuis sa «*realistische Wendung*» (Roth, 1967) proclamée dans les années 60, à la fois du point de vue quantitatif (p. ex. nombre et provenance des professeurs) et qualitatif (orientations méthodologiques privilégiées, évolutions des problématiques à l'intérieur du champ). Les études de Schriewer, Keiner & Charle (1993), Schriewer & Keiner (1993), Schriewer (1998) et Keiner (1999) prolongent ces travaux par des mises en perspectives internationales, comparant notamment les évolutions allemandes, françaises et anglo-saxonnes. Des présentations nationales sont fournies par Nisbet (1995) pour l'Ecosse, Kloprogge, van Oijen, Riemersma, van Tilborg, Walraven & Wind (1995) pour les Pays-Bas, Simon (1994), Hillage, Pearson, Anderson & Tamkin (1998) et Tooley & Derby (1998) pour la Grande-Bretagne et Rosengren & Öhngren (1997) pour la Suède. Pour la Suisse également, nous disposons de quelques études retraçant l'évolution de la recherche en éducation depuis les années 1960 (Grossenbacher & Gretler, 1992; Poglia, Grossenbacher & Vögeli, 1993; Centre suisse pour la coordination de la recherche en éducation, 1996; pour une récente synthèse, Criblez, 1998).

Les sciences de l'éducation entre pertinence sociale et pertinence scientifique

C'est dans le sillage de ces travaux que nous inscrivons notre questionnement de recherche. Nos investigations empiriques sur l'histoire des sciences de l'éducation, sur l'évolution des sciences de l'éducation en Suisse, ainsi que l'analyse de travaux portant sur les sciences de l'éducation en Europe et Amérique du Nord, mais également sur d'autres sciences sociales, nous conduisent à avancer la thèse suivante (Hofstetter & Schneuwly, 1998b, 1999; voir également le concept du Congrès 2000 de la Société suisse de recherche en éducation, 1999): *la discipli-*

narisation secondaire a pour corollaire 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 résultent du rapport nécessairement contradictoire que les sciences de l'éducation entretiennent avec des disciplines déjà existantes ou en voie de constitution d'une part, avec les champs professionnels dont elles proviennent d'autre part.

1. Tension entre le mouvement d'autonomisation des disciplines de référence et le postulat d'une pluridisciplinarité constitutive des sciences de l'éducation. Cette tension concerne le rapport que les sciences de l'éducation et chacun de leurs acteurs entretiennent avec les autres sciences sociales, renvoyant aux postures scientifiques et ancrages disciplinaires reconnus comme légitimes. Les sciences de l'éducation, depuis leurs premières inscriptions universitaires dans les dernières décennies du 19e siècle, ont progressivement conquis leur autonomie comme champ unifié académiquement en s'émancipant des disciplines dites «mères», notamment la philosophie, la psychologie, la sociologie, disciplines dont proviennent cependant nombre de ses représentants.[9] 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 réciproques permettant l'émergence de nouveaux domaines et problématiques propres aux sciences de l'éducation.

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

Le concept de demandes sociales auquel nous recourons ici renvoie à deux dimensions fortement imbriquées, mais qu'il nous semble judicieux de différencier parce que nous postulons que les aspirations qui les meuvent ont des incidences pour partie différentes sur la discipline et la recherche en éducation.

La première dimension concerne les demandes sociales émanant directement des terrains éducatifs (au sens générique du terme). On peut distinguer à ce propos deux groupes d'acteurs, qui, chacun à leur niveau, interpellent la recherche en éducation: a) les décideurs, vocable désignant les acteurs de la sphère politico-administrative chargés de la gestion des systèmes éducatifs et agissant au niveau

global, en fonction notamment des aspirations de nombreux acteurs sociaux comme les parents d'élèves, les syndicats, les organisations patronales, chacun de ces acteurs pouvant aussi séparément s'adresser à la recherche; b) les praticiens, terme regroupant tous les acteurs intervenants à un niveau plus local dans les différents terrains éducatifs (classes, institutions sociales, institutions de loisir). 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.

La deuxième dimension concerne les demandes sociales liées aux enjeux de qualifications professionnelles qui en appellent à l'acquisition de connaissances et de diplômes les certifiant. Ces demandes de qualifications résultent de multiples facteurs, pour partie contradictoires: développement des systèmes éducatifs, revendications des professionnels de l'éducation – enseignants, éducateurs, travailleurs sociaux, cadres dans le système d'éducation, experts, etc. – pour une meilleure reconnaissance sociale, besoins des sphères politico-administratives de disposer d'un corps de professionnels à la fois suffisamment qualifié et adhérant aux principes généraux régissant les systèmes (Hameline, 1985). 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 de référence (pour une analyse de cette interaction à propos de la formation des enseignants: Hofstetter & Schneuwly, 2000; Novoa, 1998). Ces demandes débordent les aspects praxéologiques, qu'elles incluent néanmoins, requiérant plus largement un surcroît de culture générale et scientifique. Elles 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, membres de la noosphère, cadres spécialisés dans la gestion des systèmes éducatifs, 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 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.

Les demandes sociales liées à ces deux dimensions, fortement imbriquées, renvoient à des attentes d'acteurs pour partie divergentes. Ces demandes constituent l'un des termes de la deuxième tension mentionnée ci-dessus, qui voit se confronter les critères de pertinences sociales aux critères de pertinences scientifiques. Cette confrontation n'est pas propre aux sciences de l'éducation, mais y agit, estimons-nous, avec une acuité d'autant plus vive qu'elles abordent un objet convoité par d'autres disciplines, se revendiquent d'une pluridisciplinarité

constitutive et sont issues d'un processus de disciplinarisation secondaire. La tension entre le champ disciplinaire et les demandes sociales fonctionne, selon nous, comme ressort dynamique, orientant l'évolution concrète de la recherche en (sciences de l') éducation. Et c'est précisément à la compréhension de cette dynamique que nous nous attachons ici, à partir d'une investigation empirique circonscrite à l'étude de rapports commandités par des instances officielles qui ont également en charge la gestion des systèmes éducatifs. Ces rapports nous semblent particulièrement intéressants pour analyser comment est perçu et analysé théoriquement et empiriquement l'effet de cette deuxième tension sur le déploiement du champ disciplinaire.

Corpus et questions traversantes

Du point de vue géographique, nous avons circonscrit notre étude à l'Europe. En ce qu'elle s'impose progressivement comme contexte de référence dans le processus d'unification européen, tout en présentant des réalités fort contrastées, l'entité Europe nous a paru particulièrement intéressante pour tenter une mise en perspective de rapports nationaux en vue de mettre en évidence des configurations prototypiques. Pertinente pour notre propos, cette limitation à des rapports européens n'implique cependant nullement l'exhaustivité de la littérature, ni, encore moins, la description de la situation européenne dans son ensemble.[10]

Dans la littérature assez volumineuse consacrée à l'analyse des activités de recherche dans le domaine de l'éducation en Europe, nous avons défini notre corpus d'analyse en fonction des critères de sélection suivants (pour la définition des catégories, nous nous basons sur la théorie des textes élaborée par Bronckart, Bain, Schneuwly, Davaud & Pasquier,1985, et mise à jour par Bronckart, 1996):

- Le *genre* des textes analysés est le rapport. Il implique une position énonciative neutre, descriptive et débouche sur des recommandations.
- La *visée* du texte est la présentation d'une institution en vue de sa régulation sociale.
- Les *destinataires* des rapports sont, d'une part, les instances officielles qui ont commandité le rapport et qui sont légitimées à prendre des décisions à travers l'octroi de ressources et la définition de perspectives de développement et, d'autre part, la communauté de chercheurs concernée par le rapport.
- Les *énonciateurs* sont des personnes ayant mandat d'élaborer le rapport avec une visée prédéterminée et un destinataire défini.
- Du point de vue du *contenu*, les rapports concernent la recherche en éducation ou les sciences de l'éducation comme institution globale dans un pays donné (en l'occurrence européen) durant la décennie passée.

En appliquant ces critères à l'ensemble des sources à notre disposition, nous avons retenu six rapports:

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

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

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

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

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

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

Sans pour autant le retenir dans notre corpus, nous inclurons le rapport de l'OCDE (1995a)[11] dans certaines de nos analyses, parce qu'il a été produit dans le même contexte que plusieurs des recherches mentionnées (Allemagne, Pays-Bas, Portugal et Suisse). Par ailleurs, nous nous référerons par endroits à d'autres rapports et recherches abordant un aspect ou fournissant un aperçu succinct de la recherche en (sciences de l') éducation dans l'un ou l'autre des pays européens.

Précisons d'emblée que, même s'ils répondent tous à nos critères de sélection, les textes de notre corpus sont loin d'être homogènes; les différences entre eux ne manqueront pas de rejaillir sur l'analyse et devront être pris en compte dans notre interprétation. Si le genre est dans tous les cas celui du rapport et la visée celle de la régulation d'une institution sociale, on note des différences non négligeables quant aux autres paramètres pris en considération.

On peut distinguer deux ensembles de textes dans notre corpus: le premier regroupe les rapports français et suédois qui se centrent sur la discipline et ses inscriptions universitaires et sont commandités par des instances chargées de la gestion et de l'évaluation des institutions universitaires d'enseignement et de recherche. Au-delà du mandataire, les rapports sont aussi destinés à la communauté des chercheurs du pays concerné. Le deuxième ensemble réunit les autres rapports, qui ont pour objet toutes les activités de recherche sur l'éducation dans un pays donné; commandités directement ou indirectement par des instances officielles (ministère de l'éducation pour l'Allemagne, les Pays-Bas et le Portugal; par le Centre suisse de coordination de la recherche en éducation pour la Suisse), ils sont liés à une initiative de l'OCDE à travers le CERI (*Centre for educational research and innovation*), prise en 1992 déjà, visant à faire valoir les efforts de recherche en éducation dans les différents pays membres en regard des besoins de

la pratique et de la politique éducationnelles. Les rapports allemands et suisses sont destinés en premier lieu à un public restreint participant à un séminaire organisé par le CERI à Vienne en octobre 1994, mais sont disponibles, sous forme de littérature grise, à toute la communauté des chercheurs en éducation. Les deux autres rapports ont fait l'objet d'une publication commercialisée, ce qui les a rendus plus aisément accessible à l'ensemble des chercheurs.

Tableau 1: Enonciateurs, sources et méthodes utilisées, thèmes principaux abordés dans les 6 rapports nationaux sur la recherche en (sciences de l') éducation de notre corpus.

	Enonciateurs	Sources et méthodes	Principaux thèmes traités
Allemagne	Mandat à une chercheuse de l'Institut allemand pour la recherche pédagogique internationale	- Données sur les personnes travaillant dans la discipline - Indicateurs et relevés sur les activités de publications - Description et évaluation du travail des chercheurs sur la base de questionnaires - Rapports des institutions de financement	- Structures institutionnelles - Ressources humaines et financières - Thèmes et méthodes de recherche - Principaux résultats de la recherche - Perspectives
France	Mandat au président de l'Association des enseignants-chercheurs en sciences de l'éducation entouré d'une Commission de réflexion sur les sciences de l'éducation	- Données officielles sur les institutions, cursus, enseignants-chercheurs et étudiants - Analyse des thèses - Interviews de personnes internes et extérieures à la discipline	- Etat des lieux (institutions, personnes, étudiants, cursus) - Image de la discipline et demande sociale - Perspectives de développement
Pays-Bas	Mandat à 6 personnes: membres du ministère, de l'Institut national de recherche en éducation et chercheur inséré dans un programme de recherche	- Rapports des institutions de recherche et de financement - Etudes sur certains aspects de la recherche en éducation (notamment les thèmes de la recherche)	- Aspects structurels (institutions, ressources, types de projets) - Aspects fonctionnels, (programmation, évaluation et utilisation de la recherche) - Perspectives
Portugal	Mandat à 5 personnes: deux chercheurs de l'Université de Lisbonne, deux de l'Université de Porto et le président du Conseil national de l'éducation	- Rapports des institutions de financement - Résumé d'études sectorielles (notamment sur thèses)	- Structures, institutions et ressources humaines et financières - Problématiques abordées en fonction du contexte institutionnel
Suède	Mandat à 5 évaluateurs mandatés, 3 étrangers et 2 suédois, tous chercheurs en sciences de l'éducation	- Rapports des institutions de recherche et de financement - Bibliographie et travaux significatifs des chercheurs - Visite de sites et interview	- Histoire et politique de la discipline - Problèmes et résultats des différents domaines de la recherche - Evaluation globale des contenus et résultats - Contexte institutionnel et infrastructure
Suisse	Mandat au directeur du Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation	- Recensement des institutions, chercheurs, ressources financières - Recensement et analyse de projets de recherche (thèmes, méthodes, coopération) - Analyses de cursus d'étude	- Ressources humaines et financières - Institution de recherche en éducation - Thèmes et méthodes de recherche - Perspectives

Comme le montre le tableau 1, les exécutants des mandats assument des rôles institutionnels différents, même si la plupart sont des chercheurs en éducation. Dans un seul cas, l'organisation collective des chercheurs est impliquée dans l'évaluation de la recherche (France). La colonne répertoriant les méthodes de récoltes et d'analyse des données fait apparaître une certaine homogénéité des approches: tous les rapports ont recours à d'autres rapports produits par les institutions menant de la recherche en (sciences de l') éducation ou la finançant; plusieurs font en outre référence à des recherches menées à partir de bases de données sur les institutions, les personnes, les publications. Les deux rapports centrés sur la discipline universitaire (France et Suède) utilisent encore des données issues d'interviews, et le rapport suédois procède de surcroît lui-même à une analyse de publications et à une visite de sites.

La troisième colonne met en évidence une assez grande homogénéité des thèmes abordés dans la mesure où les institutions, les ressources humaines et financières, les objets et méthodes de la recherche sont traités dans presque tous les rapports. On notera toutefois l'absence d'une étude des flux financiers dans un rapport (France), tandis que certains traitent en détail de questions qui n'apparaissent pas dans d'autres (cursus d'études, résultats de la recherche, image de la discipline, thèmes sur lesquels le rapport français précisément se penche plus particulièrement).

Bien que commandités par des instances officielles, les rapports ne représentent pas la position officielle ni des ministères ni de l'OCDE, mais celle des auteurs des textes, plusieurs d'entre eux l'énoncent d'ailleurs explicitement. C'est précisément en tant que discours d'auteurs, en général impliqués eux-mêmes dans la réalité de la recherche éducationnelle, adoptant cependant comme personnes mandatées une position énonciative neutre, descriptive et portant sur la réalité de la recherche d'un pays dans son ensemble, que ces rapports nous intéressent. Basés sur de grandes masses de données, élaborées par des institutions de recherche et de financement ou par d'autres chercheurs, et destinés à la communauté de chercheurs autant qu'à un mandataire précis, ces rapports ont comme discours une portée qui va ce faisant bien au-delà du contexte étroit de leur élaboration.

Nous avons privilégié les questions de recherche suivantes dans la définition de notre grille de lecture et dans notre analyse:

- Comment les rapporteurs analysent-ils la question des demandes sociales et de leurs incidences sur le déploiement du champ? Autrement dit, quels sont les points de vue privilégiés pour aborder cette problématique? quel statut les auteurs confèrent-ils à la discipline? quelles sont les positions défendues quant aux éventuelles confrontations entre les critères de pertinences sociales et de pertinences scientifiques? quelles sont les recommandations émises pour le devenir de la recherche en (sciences de l') éducation?
- En quoi la manière de décrire les mécanismes régulant l'articulation entre les pressions sociales et les pressions scientifiques diffère-t-elle d'un rapport à l'autre? Des configurations contrastées peuvent-elles être dégagées à partir des

rapports et permettent-elles de clarifier théoriquement la manière dont la recherche en (sciences de l') éducation interagit avec les demandes sociales, voire d'esquisser des hypothèses plus précises quant aux formes que prend cette interaction?

Le but de l'analyse n'est pas de décrire de manière comparative la réalité de la recherche en (sciences de l') éducation dans différents pays européens. Une telle entreprise impliquerait une démarche conçue d'emblée dans cette perspective et fournissant des données comparables. Il s'agit plutôt, rappelons-le encore une fois, à travers une analyse minutieuse d'un certain type de discours sur la réalité de la recherche, de repérer de manière prototypique et à titre heuristique des configurations possibles de l'organisation de la recherche pour préciser ainsi les conceptions théoriques que nous venons d'exposer.

Nous allons dans ce qui suit nous limiter à une analyse de contenu des discours tenus sur la réalité décrite. Pour ce faire, nous procéderons en trois temps, comportant à chaque fois une part plus grande d'interprétation et de discussion. Dans un premier temps, nous essayerons de faire ressortir, de manière schématique, sous forme de tableaux commentés, cinq aspects essentiels et communs des discours analysés. Dans un deuxième temps, nous tenterons de rendre compte de la manière dont les rapports définissent d'une part la recherche en (sciences de l') éducation et d'autre part les demandes sociales. Dans un troisième temps, nous synthétiserons nos analyses en essayant de dégager des configurations prototypiques de la recherche en (sciences de l') éducation à partir des six rapports sélectionnés et de décrire de manière succincte la place respective de la discipline dans les discours analysés.

Analyse schématique des rapports nationaux

Il serait illégitime de proposer une comparaison terme à terme des différents rapports puisqu'ils ne suivent pas les mêmes logiques et n'abordent pas strictement les mêmes contenus et que le matériau de base constituant notre corpus est trop volumineux; ceci est surtout inutile étant donné les limites des questions que nous nous posons dans la présente contribution. Notre analyse de contenu privilégiera les cinq thèmes suivants: la présentation de l'histoire institutionnelle récente de la recherche en (sciences de l') éducation; les flux financiers et les institutions qu'ils alimentent; les ressources disponibles en personnel; les orientations principales de la recherche; et les recommandations émises par les auteurs des rapports.[12] Le choix de ces thèmes se justifie d'une part pragmatiquement du fait que ce sont ceux privilégiés par la plupart des rapports et qui peuvent donc donner lieu à une lecture croisée; d'autre part du fait qu'ils constituent, selon nous, des éléments essentiels pour saisir les ressorts à l'œuvre dans le processus de disciplinarisation, permettant d'esquisser des configurations prototypiques de la recherche en (sciences de l') éducation selon les mécanismes régulant les rapports entre demandes sociales et recherche.

Eléments historiques

Tous les rapports fournissent des éléments historiques servant d'arrière-fond à la présentation de la situation institutionnelle actuelle de la recherche en (sciences de l') éducation[13]; en soi, ceci est déjà significatif, laissant entendre que la situation actuelle ne peut être comprise sans le contexte socio-historique dans lequel elle s'inscrit. Bien qu'ils se révèlent disparates, dans la mesure où ils ne se fondent pas sur une grille de lecture commune, ces éléments nous permettent néanmoins d'esquisser quelques lignes de forces à propos de la manière dont l'histoire récente est présentée voire interprétée.[14]

Nous proposons ci-dessous une présentation très synthétique des éléments les plus saillants fournis dans chaque rapport.

Tableau 2: Eléments historiques concernant l'évolution récente de la recherche en (sciences de l') éducation fournis par les 6 rapports nationaux de notre corpus.

	Première période (1960 à 1975)	Deuxième période (1975 jusqu'au début des années 1990)
Allemagne	- intégration de la formation des enseignants à l'université impliquant le développement de la Erziehungswissenschaft (passage de 196 à 1100 professeurs) - dans le contexte des réformes de l'éducation, forte augmentation d'institutions extra-universitaires (de 9 à 35 institutions; en moyenne 35 personnes par institution)	- stagnation des ressources financières - recul des postes universitaires de professeurs et du corps intermédiaire - abandon des efforts de coordination de la recherche - frein à la croissance de la recherche empirique
France	- création de 8 départements universitaires de sciences de l'éducation - grand afflux d'étudiants (formateurs) en formation continue	- création de 20 nouveaux départements (15 au début des années 80, 5 au début des années 90)
Pays-Bas	- institutionnalisation de la recherche en articulation avec la réforme éducationnelle - création d'un petit nombre d'instituts partageant un marché étroit - établissement d'une institution régulant la recherche à travers le subventionnement - établissement de départements universitaires d'éducation	- limitation des fonds dans les années 80 - clé de répartition des fonds: 40% pour les demandes de gouvernement, 40% pour le monde éducatif et 20% pour la communauté académique
Portugal	- essor modeste des sciences de l'éducation dans les années 60 dans le contexte des réformes du système éducatif	- impulsion décisive à la faveur de la transformation des institutions de formation des maîtres en institutions d'enseignement supérieur
Suède	- subventionnement très soutenu des agences étatiques sous forme de contrats de recherche (jusqu'à 0,36% des dépenses d'éducation) - évolution certaine mais toujours modeste du nombre de chaires (de 10 à 20 de 1967 à 1977)	- stagnation, voire régression du financement étatique - faible développement de la discipline universitaire - précarisation des postes de recherche
Suisse	- expansion importante des institutions de recherche (+50%, soit création de 38 institutions) - institutions pour moitié universitaires et pour moitié extra-universitaires	- faible développement de la recherche - consolidation des acquis

Le tableau 2 conduit aux constats suivants. Les rapports confirment le fait, largement reconnu, que la période de 1965 à 1975 correspond à une phase de forte expansion institutionnelle de la recherche. Sauf pour le Portugal, elle est suivie d'une période de stagnation, voire, dans certains domaines, d'une réelle régression, aussi bien au niveau institutionnel que financier.

Du point de vue des formes de l'expansion présentée dans les rapports, le tableau fait apparaître deux ensembles. On distingue en effet d'un côté un développement universitaire indéniable, lié pour l'essentiel à l'intégration de la formation des enseignants à l'université (Allemagne et Portugal) ou à un développement important de la formation continue des formateurs (France); de l'autre, le développement universitaire est aussi notable, sans toutefois atteindre les proportions mentionnées pour le premier groupe, mais il revêt surtout d'autres formes: pour la Suède et les Pays-Bas, ce sont les subventions de l'Etat à travers des contrats de recherche soumis à concurrence qui sont à l'origine de ce déploiement, alors que pour la Suisse, l'accroissement est surtout lié à la multiplication des service de recherche dépendants des administrations. Notons que le rapport allemand mentionne également une croissance significative de ces institutions.

Cette schématisation historique permet de dégager trois types de régulation de la recherche en (sciences de l') éducation: régulation par des mécanismes proches du marché, par la proximité de l'institution des décideurs et par la proximité avec les terrains pratiques (formation des enseignants et formateurs). Pour mieux comprendre le fonctionnement de ces régulations, deux ensembles d'informations supplémentaires nous semblent devoir être extraits des rapports:

- l'appréciation des ressources financières et humaines
- la description des orientations de recherche menées dans les différents pays.

Ressources financières

Pour aborder la question des ressources financières, il paraît utile de procéder à une classification des flux financiers dédiés à la recherche, sur la base d'une interprétation en termes relatifs les uns par rapport aux autres, sans tenir compte de leur ordre de grandeur en termes réels (les différences des mesures, des situations et des monnaies ne permettant guère une telle comparaison[15]). Nous nous inspirons pour ce faire de la classification proposée dans le rapport néerlandais en y ajoutant un cinquième flux (Kloprogge *& al.*, 1995, p. 11):

- flux 1: budgets réguliers des institutions universitaires;
- flux 2: fonds alloués à la recherche par des fondations gérées par les chercheurs eux-mêmes selon des critères essentiellement académiques;
- flux 3: fonds alloués pour de la recherche contractuelle sur des projets définis par des demandeurs;
- flux 4: financement privé, notamment à travers des fondations;
- flux 5: budgets réguliers des institutions non universitaires.

L'évaluation chiffrée des flux étant impossible, vu les grandes disparités dans

le recueil et la présentation des données, nous avons tenté une évaluation qualitative sommaire des flux en croisant trois types d'informations fournies par les rapports: a) les affirmations explicites des experts dans les rapports concernant la grandeur des flux; b) les informations chiffrées des flux en monnaie; c) les frais pour salaires engagés dans les institutions.[16] Le tableau 3 présente les résultats de cette analyse tels qu'ils ressortent des informations fournies dans les rapports.

*Tableau 3: Les principaux flux de financement de la recherche tels qu'ils ressortent des 6 rapports nationaux de notre corpus (***: très important; **: moyen; *: petit).*

	Flux 1	Flux 2	Flux 3	Flux 4	Flux 5
Allemagne	***	*	*	*	***(a)
France (b)	–	–	–	–	–
Pays-Bas	***	*	***	*	**
Portugal	***	**	*	**	*
Suède	***	*	***	*	*
Suisse	***	*	*(*)(c)	*	***

(a) Le rapport souligne qu'il y a eu, dès le milieu des années 70, un important transfert de ce flux d'instituts extrauniversitaires indépendants vers des institutions dépendantes des administrations.
(b) Le rapport français n'aborde pas cette question.
(c) Ponctuellement important à l'occasion de projets précis portant sur la recherche en (sciences de) l'éducation.

Dans les 5 rapports qui fournissent des données, les flux financiers investis dans l'université (flux 1), essentiellement pour l'engagement d'enseignants-chercheurs, sont qualifiés de très importants. On notera que les flux 2 sont considérés comme secondaires dans l'ensemble des rapports analysés, sauf dans le rapport portugais où subsiste cependant un doute sur l'attribution à cette catégorie, étant donné le peu de précision des chiffres fournis. Ce faible niveau de subventionnement par des fonds essentiellement destinés à la recherche fondamentale constitue selon nous un indice important du statut de la recherche en (sciences de l') éducation, subventionnement qui d'ailleurs, comme l'affirme le rapport allemand, baisse tendanciellement depuis une dizaine d'années. S'agissant des flux 3, relevons leur prédominance aux Pays-Bas et en Suède. Sauf au Portugal, où ces ressources reviennent aux universités, les flux 4 sont négligeables compte tenu de la masse des autres. Les rapports allemands et suisses soulignent quant à eux l'importance prise par les institutions de recherche directement rattachées aux administrations étatiques, recensées sous la rubrique flux 5.[17] Selon le rapport allemand, les flux financiers, d'abord dirigés vers des instituts de recherche indépendants (plus de 50% du flux 5 en 1980), se sont déplacés vers des instituts dépendants des administrations (55% en 1990). Pour la Suisse, ces institutions sont décrites comme étant en général directement rattachées aux administrations politiques, tout en jouissant, selon les dires du rapport, d'une certaine indépendance de recherche. On notera cependant aussi l'importance relative de deux institutions dédiées aux développement des curriculum et des outils d'évaluation dans le rapport des Pays-Bas.

Ressources humaines

Pour ce qui concerne les ressources humaines, il s'agit à nouveau de proposer une estimation des forces relatives en présence dans les différents types d'institutions, telles que présentées dans les rapports[18]; il semble également intéressant de donner les chiffres absolus de chercheurs impliqués dans la recherche, en distinguant les universitaires des non-universitaires.

Nous sommes conscients que le personnel universitaire ne constitue pas un potentiel à pleine disposition pour la recherche au sens strict du terme. Les fonctions assumées dans une perspective disciplinaire – synthèse des connaissances dans le cadre de l'enseignement; formation à la recherche, formation d'une relève – sont cependant à notre avis centrales et la distinction, proposée dans certains rapports, entre fonction de recherche (environ 40%) et d'enseignement n'est par conséquent pas prise en considération ici (mais elle doit l'être s'il s'agit d'apprécier les ressources humaines spécialisées dans la seule recherche scientifique).

Tableau 4: Ressources en personnes pour la recherche en éducation fournies par les 6 rapports nationaux de notre corpus.

	Université (a)	(Dont professeurs)	Institutions non universitaires	Total
Allemagne	2'120	(1'012)	936	3'036
France	335 (b)	(96)	~100 (c)	435
Pays-Bas	~130 (d)	(16.3)	250 (e)	380
Portugal (f)	268.5(g)	(pas d'indication)	11.4	279.9
Suède	230 (h)	(31)	(pas d'indication)	230
Suisse (i)	(pas d'indication)	(pas d'indication)	(pas d'indication)	117.7 (j)

Notes: Les données ne sont pas comparables d'un pays à l'autre en raison notamment de l'absence d'unité dans les critères de recensement et les dates des relevés.

(a) Il s'agit ici de postes à plein temps: ce temps n'est pas consacré entièrement à la recherche; certains rapports calculent l'équivalent en temps de recherche, instaurant une séparation enseignement et recherche.

(b) Y compris une vingtaine de postes d'assistants et des attachés temporaires d'enseignement et de recherche mentionnés dans le rapport.

(c) Ce chiffre comprend les chercheurs INRP qui, selon le rapport, ne font pas partie des sciences de l'éducation; le rapport ne mentionne pas d'autre institution de recherche en éducation.

(d) Ce chiffre résulte de l'addition du nombre de *faculty staff* dans les 5 départements universitaire de sciences de l'éducation.

(e) Ce chiffre correspond aux chercheurs payés par le SVO [*Institute for Educational Research in the Netherlands*] à travers des contrats; la plupart de ces chercheurs sont installés à l'université dans des instituts rattachés à l'université.

(f) Données en équivalents plein temps.

(g) Nous avons additionné les chiffres des secteurs «Etat» et «Enseignement supérieur».[19]

(h) Tableau p. 240 sans postes techniques, les doctorants et chargés d'enseignement ayant des fonctions de pur enseignement. Une partie des salaires des enseignants non professoraux est assurée par des fondations ou d'autres sources financières externes à l'université. Le tableau de la page 223 du rapport précise qu'il y a 188 postes *scientific staff*, dont 26 professeurs ordinaires et 5 professeurs adjoints.

(i) Pas de recensement systématique des postes universitaires.

(j) Equivalents plein temps; aucune indication n'est donnée sur les personnes effectivement engagées.

Pour information, nombre d'habitants des pays en millions au milieu des années 1990: Allemagne: 78; France 55; Pays-Bas 14; Portugal: 10; Suède: 8; Suisse 7.

Le tableau 4 permet de préciser les observations faites plus haut. On notera tout d'abord que les rapports font apparaître la disproportion évidente entre les pays,

en distinguant surtout l'Allemagne, du point de vue de l'importance de ses ressources humaines. Proportionnellement à la population, seuls les Pays-Bas et le Portugal bénéficient d'un potentiel de recherche équivalent. On notera ensuite la faiblesse de l'implantation des sciences de l'éducation dans les universités néerlandaises et suédoises où le nombre de chaires est relativement limité, ceci aboutissant, aux dires des rapports, à des postes de généralistes en sciences de l'éducation, la différenciation interne de la discipline au niveau universitaire étant peu avancée – à l'inverse précisément de la situation allemande. La situation française permet un début de spécialisation; il faut cependant tenir compte du fait que les professeurs se répartissent sur un grand nombre d'universités et que des regroupements importants en sciences de l'éducation sont relativement rares; on notera par ailleurs que la France possède un potentiel non négligeable de chercheurs hors université, potentiel qui vient de connaître une nouvelle croissance avec les IUFM – les Instituts universitaire de formation des maîtres – mis sur pied à la période même de la rédaction du rapport. Quant à la Suisse, si le rapport ne fournit pas d'informations précises quant au personnel engagé dans les universités, il mentionne à plusieurs reprises le cas particulier de la Section des sciences de l'éducation de l'Université de Genève, qui, à elle seule, au moment du rapport, regroupait dix chaires et comptait une soixantaine de postes d'enseignement et de recherche.

L'orientation des recherches menées

Une classification de l'orientation des recherches menées selon des catégories communes s'avérant impossible, nous avons repris telles quelles les catégories proposées par chacun des rapports et les commentaires qui en sont faits.[20] Leur mise en regard permet une analyse des discours respectifs, la terminologie même utilisée, suffisamment explicite pour ne pas nécessiter une définition de chaque terme, étant déjà significative de la perception de la recherche présente dans chacun des rapports.

L'absence d'unité dans la terminologie et dans les critères d'analyse et d'appréciation des résultats de la recherche ne permet pas une description unifiée des constats concernant l'orientation de la recherche en (science de l') éducation. Du tableau ci-dessus nous pouvons néanmoins tirer deux conclusions: là où la recherche est présentée comme étant fortement commanditée, les dimensions empirico-analytiques sont décrites comme privilégiées, avec une forte orientation vers la politique (les Pays-Bas, la Suède et, dans une certaine mesure, la Suisse). La proximité avec la formation des enseignants (notamment en Allemagne[21]), elle, aboutit au constat d'une forte tendance à une recherche pratique qui est présentée comme mettant en cause les canons de la recherche empirico-analytique.[22] Notons que le rapport suédois met en garde contre une dérive épistémique possible en lien avec une plus forte intégration de la formation des enseignants à l'université.

Tableau 5: Types de recherches et principales constatations proposées par les 6 rapports nationaux de notre corpus.

	Distinctions introduites	Observations faites
Allemagne	Orientation - théorico-historique - politico-institutionnelle - pratique - empirique	- 50% pratique - 20-30% théorico-historique et politico-institutionnelle - moins de 20% empirique
France	–	–
Pays-Bas	Recherche - appliquée versus fondamentale- - empirique-analytique versus recherche-action et théorique	- forte orientation vers «policy making» forte tendance empirique-analytique, sans recherche-action plus proche de la pratique - peu de recherche théorique et de conceptualisation autonome
Portugal	Recherche - positiviste - critique	- paradigme positiviste dominant pour la planification économique et éducative - manque de recherches critiques impliquées dans l'innovation éducative
Suède	Recherche - sectorielle - fondamentale	- recherche sectorielle en lien avec la gestion des systèmes et la politique éducationnelle - orientation également conceptuelle, fondamentale de la recherche - danger de dérive épistémique en raison des demandes étatiques et de l'intégration de la formation des enseignants
Suisse	Recherche - fondamentale, induite par la science - appliquée, induite par la politique	- part de recherche fondamentale limitée - recherche induite par le politique à un niveau très décentralisé

Concernant les méthodes de recherche, il est intéressant de relever que plusieurs rapports mentionnent l'utilisation fréquente de questionnaires et d'interviews, et dans une moindre mesure de tests, sur des populations relativement limitées, dans des dispositifs transversaux (Allemagne, Pays-Bas, Suisse), ce que les rapporteurs des Pays-Bas appellent joliment «*cheap data collection techniques*» (Kloprogge *& al.*, 1995, p. 89). Le choix des méthodes semble également dépendre des ressources disponibles, notamment du nombre de chercheurs inclus dans une recherche; plusieurs rapports soulignent à ce propos que la recherche est encore trop souvent le résultat d'un travail solitaire ou d'une équipe restreinte à deux ou trois chercheurs.

Principales recommandations émises dans les rapports

Il nous a paru finalement intéressant de faire ressortir les lignes de forces des recommandations présentées dans les rapports et à travers lesquelles les prises de position des énonciateurs transparaissent aussi.[23] Les descripteurs utilisés proviennent des rapports eux-mêmes, notamment des chapitres conclusifs.

Tableau 6: Principales recommandations des 6 rapports nationaux de notre corpus (astérisque: recommandation explicitement mentionnée).

	Allemagne	France	Pays-Bas	Portugal	Suède	Suisse
Renforcement de la recherche fondamentale ou théorique	*	*	*		*	*
Coordination de la recherche au niveau national	*	*				*
Coordination entre universités et institutions non-universitaires	*	*				*
Création de pôles de compétences	*	*				*
Formation des chercheurs	*				*	*
Plus grande proximité recherche - pratique			*	*		*
Développement de thèmes sous-traités			*			*
Plus de personnel permanent					*	*
Plus de temps pour la recherche – moins d'enseignement	*			*		

Les rapports préconisent, avec une quasi-unanimité, le renforcement de la recherche fondamentale. Ceci va de pair avec le constat fait plus haut de flux très faibles émanant d'institutions de financement de la recherche fondamentale vers la recherche en (sciences de l') éducation. Les recommandations en faveur d'une meilleure formation des chercheurs, de la création de pôles de compétences et d'un personnel indépendant stabilisé visent eux aussi, dans une certaine mesure, une plus grande indépendance de la recherche. Inversement, pourrait-on dire, la demande d'une plus grande proximité avec les terrains éducatifs, d'une meilleure coordination de la recherche au niveau national par des instances politiques et administratives, et d'une coordination de la recherche entre universités et institutions non-universitaires directement rattachées aux administrations étatiques, pourrait être interprétée comme conditions d'une meilleure adaptation de la recherche aux demandes sociales. Quoiqu'il en soit, les rapports, tout en souscrivant tendanciellement aux mécanismes forts de régulation entre demandes sociales et recherche, font également apparaître les limites d'un tel modèle que le rapport de l'OCDE appelle parfois «linéaire» (1995a, p. 25), modèle que cette dernière critique en ce qu'il suppose la possibilité d'un passage direct des résultats de la recherche à la politique et la pratique.

Le concept de recherche en éducation — analyse d'un point de vue

Afin de mieux comprendre le point de vue qu'adoptent les rapports pour analyser le réel de la recherche dans les pays respectifs, il nous a paru intéressant d'observer l'usage du concept de «recherche en éducation». L'analyse de cet usage permettra de mieux saisir ensuite d'une part comment sont traitées les demandes

sociales et d'autre part quel est le statut qu'attribuent les rapports aux disciplines scientifiques, et plus particulièrement aux sciences de l'éducation.

Nous abordons l'analyse du concept de recherche en éducation par la présentation de son usage et de sa définition dans le rapport de l'OCDE qui sert de cadre de référence à quatre rapports de notre corpus, les deux autres (France et Suède) traitant, nous l'avons vu, la discipline «sciences de l'éducation» ou «*pedagogik*». L'OCDE s'attache à cette définition dans un chapitre intitulé précisément «Qu'entend-on par recherche en éducation?»[24]:

> *La R-D en éducation consiste en un examen ou une exploration systématique et originale et en des activités de développement entreprises en vue d'accroître la somme de connaissances en matière d'enseignement et d'apprentissage ainsi qu'à utiliser ces connaissances pour concevoir de nouvelles applications ou bien pour améliorer l'effort délibéré, systématique et soutenu pour transmettre, évoquer ou acquérir des connaissances, des attitudes, des valeurs, des compétences et des sensibilités, et tout apprentissage découlant de cet effort.* (p. 40).

Cette définition mérite quelques commentaires. On notera tout d'abord que le point de vue adopté pour décrire, comprendre et évaluer la réalité de la recherche est d'abord utilitaire – ce qui ne saurait étonner de la part d'un organisme administratif et économique: la recherche en éducation est clairement définie à partir de ses fonctions, en particulier des nouvelles applications possibles et de l'amélioration des processus et gestions des systèmes. Soulignons ensuite que la définition ne fait aucune référence explicite ni à des procédés scientifiques de recherche de la vérité, ni à des institutions scientifiques, ni à des chercheurs; aucune référence non plus à une ou à des disciplines scientifiques. La conception de la recherche apparaît par ailleurs être essentiellement cumulative comme le laisse entendre l'expression «somme de connaissance» (*stock of knowledge*).

Des définitions analogues de la recherche en éducation se trouvent dans de nombreux autres publications et travaux. En annexe à son ouvrage, Nisbet (1995) en donne un aperçu dont l'analyse montre qu'elles sont, elles aussi, caractérisées par l'absence de référence disciplinaire et institutionnelle, que le champ s'y trouve délimité par son objet réel et finalisé par son usage social.[25] Nisbet, lui, se réfère à la définition australienne:

> *Systematic and in-depth inquiry concerning the purposes of education, the processes of teaching, learning and personal development, the work of education, resources and organisational arrangements to support educational work, the policies and strategies to achieve educational objectives, an the social, political, cultural and economic outcomes of education.*(p. 7).

Dans Weisshaupt, Steinert & Baumert (1991), base essentielle du rapport de Steinert (1994), l'avant-propos réfère à la célèbre définition de Husén qui avance que la recherche en éducation «est intentionnellement et systématiquement orientée vers la création d'un stock de connaissances pour une réforme et amélioration du système de formation initié par des politiciens.» (p. XVII; notre traduction).

L'analyse des rapports du corpus fait apparaître une approche plus différenciée de la recherche en éducation. Il est vrai que les rapports néerlandais et portugais ne donnent pas de définition explicite de la «recherche en éducation», terme pourtant contenu dans le titre, un peu comme si l'objet «éducation» définissait à l'évidence le domaine de la recherche. On peut supposer que ceci est dû à un lien particulièrement clair entre les institutions et la recherche en éducation. Dans le cas néerlandais, il est établi (p. 103, dans le chapitre *The supply side of knowledge*), que la recherche en éducation est menée dans des institutions spécialisées à cet effet, à savoir, d'une part, dans les universités, plus particulièrement dans les départements de *educational science*, devenue une discipline à part entière, combinant différentes spécialisations, d'autre part dans des institutions non universitaires orientées vers le développement de curriculum ou de tests. Nous trouvons une situation un peu analogue au Portugal, où la recherche en éducation est menée presque exclusivement dans les départements universitaires de sciences de l'éducation. La clarté institutionnelle rend peut-être superflue une définition opérationnelle de l'objet. Les rapports allemand et suisse procèdent à une définition complexe de la recherche en éducation qui ne ressemble guère à celle, opérationnelle et utilitaire, de l'OCDE. Le premier (Steinert, 1994, p. 2) affirme que la recherche en éducation comme recherche fondamentale améliore la connaissance des systèmes et processus, comme recherche appliquée contribue au développement contrôlé du système éducatif et comme recherche développement construit des produits utilisables pour les processus de formation. Le rapport suisse, quant à lui, reprend les cinq fonctions de la recherche en éducation proposées par la Société suisse pour la recherche en éducation: analytico-explicative, synthético-théorique, évaluative, prospective et planificatrice-développementale (Gretler, 1994, p. 29).

Cette analyse dégage des définitions, implicites ou explicites, qui ne réduisent pas la recherche à ses seuls objets, mais intègrent également des aspects institutionnels, plus particulièrement les disciplines abordant ces objets, ou distinguent les fonctions à la fois théorique, explicative et synthétique, et appliquée de la recherche, laquelle ne peut donc être directement appréhendée ni par son objet réel ni par sa seule utilité.

S'il est vrai que les rapports ne subordonnent pas la recherche en éducation à des demandes sociales, il n'en reste pas moins que la question des destinataires et de l'utilité de la recherche constitue une dimension importante, discutée dans tous les rapports. Le texte de l'OCDE (1995a), qui, rappelons-le, est un document de référence pour plusieurs des rapports de notre corpus, parle des «intérêts des parties prenantes» (p. 81), nommant explicitement deux catégories, en dehors des chercheurs: les décideurs (*policy makers*) et les «établissements scolaires, enseignants, parents et étudiants» (p. 85).[26] La question des destinataires est abordée de manière analogue dans les rapports du corpus. Celui des Pays-Bas parle de «*policy oriented and practice oriented research*» (Kloprogge & *al.*, 1995, p. 67, le terme «*policy*» désignant en fait tous les décideurs du système dans la

sphère politico-administrative). Celui sur la Suisse aborde la recherche en éducation comme un «système proche de la pratique et de la politique» (Gretler, 1994, p. 86). Le rapport suédois (p. 230s) distingue au niveau global, les demandes étatiques, et, au niveau plus local, celles liées aux écoles. Les auteurs du rapport portugais déplorent, pour leur part, l'absence de relation entre pratiques de recherche et pratiques éducatives, cette relation pouvant s'exercer de manière privilégiée dans la formation continue des enseignants et dans les instances où se prennent les décisions politiques (Campos, 1995, p. 70). Seul le rapport français évoque explicitement la demande de qualification émanant des étudiants en sciences de l'éducation.[27]

Autrement dit, la question des demandes sociales, dans la mesure où elle est abordée, est pour l'essentiel centrée sur les besoins émanant des terrains éducatifs, les rapports privilégiant les attentes des décideurs et praticiens, comme si seules ces dernières étaient à prendre en considération pour apprécier ladite utilité de la recherche en (sciences de l') éducation. Sont peu étayés les enjeux de qualifications professionnelles qui convoquent plus explicitement les dimensions cognitives et scientifiques, en particulier s'agissant de la formation des chercheurs en éducation.

Cette option va de pair avec un traitement peu théorisé de la notion de discipline dans les rapports dédiés à la recherche en éducation.[28] Les disciplines sont simplement convoquées comme institutions existantes, et ce, de trois manières. Comme nous l'avons vu, les rapports néerlandais et portugais considèrent la recherche en éducation et les sciences de l'éducation – cette dernière appellation désignant la discipline comme réalité universitaire unifiant recherche et enseignement – comme équivalentes. Le rapport allemand, lui, distingue clairement entre d'une part une réalité qui est celle de la «science» (p. 52; il paraît légitime de penser ici surtout à la discipline science de l'éducation qui assume l'essentiel de la recherche en éducation, y compris les institutions scientifiques indépendantes des administrations, mais hors universités) qui est essentiellement régulée de manière interne par des organisations d'autogestion; et d'autre part les institutions dépendantes des administrations dont la planification de la recherche est soumise à des mécanismes de contrôle administratif. Le rapport suisse finalement (p. 29) mentionne le fait que plusieurs disciplines participent à la recherche en éducation. Notons que le rapport de l'OCDE énumère, en oubliant d'ailleurs les sciences de l'éducation, les disciplines intéressées comme la psychologie, l'économie, la sociologie et la philosophie (1995a, p. 33).

L'analyse du point de vue adopté dans les rapports à travers leur définition de la recherche en éducation, leur manière de traiter les demandes sociales et de se référer ou non à des disciplines constituées, fait apparaître une certaine ambivalence qui se traduit par l'absence de définitions claires et précises. L'objet même «recherche en éducation» est supposé connu et défini essentiellement à partir des institutions qui les traitent; ou il est abordé à travers des fonctions, sans que le rapport avec les institutions ne soit explicitement clarifié. Les demandes sociales

sont abordées presque exclusivement à partir de dimensions praxéologiques, nécessaires aux praticiens et politiciens, la dimension cognitive étant de fait largement négligée, quand bien même la plupart de rapports insistent sur la nécessité de l'existence d'une recherche fondamentale. La question de la ou des discipline(s) finalement n'est pas traitée de manière explicite, sauf dans les rapports directement mandatés pour étudier le développement universitaire des sciences de l'éducation.

Si l'entrée par la recherche en éducation semble de prime abord plus large, incluant toutes les institutions et investigations contribuant, d'une façon ou d'une autre, à la recherche sur les phénomènes éducatifs, nous nous posons la question de savoir si cette entrée n'engendre pas aussi le risque de restreindre la définition de cette recherche à son objet, l'éducation, et à ses fonctions – surtout praxéologiques – et de négliger les dimensions disciplinaires de cette recherche, qui, elles, précisément, impliquent que les critères internes à la recherche scientifique participent aussi à l'orientation de l'évolution de cette dernière.

Mise en perspective

L'analyse, très schématique, à laquelle nous avons soumis les six rapports, laisse entrevoir une réalité à la fois multiforme, foisonnante, évolutive, qui se laisse difficilement enfermer dans des schémas préétablis et n'offre guère de possibilités de comparaisons terme à terme. Néanmoins, des mises en perspective nous semblent avantageusement pouvoir être esquissées, à partir de nos questions de recherche, que nous synthétiserons ici en deux points principaux: a) des configurations prototypiques apparaissent que nul rapport n'illustre «purement», mais qui permettent une interprétation des tendances à première vue divergentes; b) tous les discours manifestent une résistance devant une subordination de la recherche scientifique aux demandes sociales, qui sont certes reconnues comme un puissant ressort de développement et fonctionnent comme instance de régulation de ce dernier, et pourtant, à deux exceptions près, qui s'expliquent par le mandat même à l'origine des deux rapports, la réflexion sur la discipline est absente, comme oubliée, dans les rapports.

Vers la définition de configurations prototypiques

Pour faire ressortir les principales forces et tendances observées, nous nous proposons maintenant de contraster deux configurations prototypiques et de les nuancer ensuite par l'image qui se dégage des discours étudiés. En analysant l'histoire récente esquissée dans les rapports (tableau 2) ainsi que les ressources financières et humaines (tableaux 3 et 4), il apparaît en effet que le développement de la recherche en (sciences de l') éducation est avant tout impulsé par deux ensembles de demandes sociales, étroitement articulés aux réformes des systèmes éducatifs:

- 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 politique et réformes éducatives et garantir l'efficacité de la gestion des systèmes éducatifs ou pour améliorer les pratiques d'enseignement dans les classes.

Dans le premier cas, exemplifié surtout par l'Allemagne et le Portugal, 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, fusse-t-il 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, bien exemplifié par les Pays-Bas et la Suède, 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, s'apparentant 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, 1995a, 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.

Dans la réalité des discours, ces configurations prototypiques doivent cependant être fortement nuancées, ce qui n'enlève rien à leur valeur précisément prototypique. Prenons les rapports pays par pays.

Dans le rapport de Steinert (1994), *l'Allemagne* apparaît comme représentant particulièrement bien le premier cas[29], du point de vue tant de la discipline que des orientations de la recherche (voir aussi Fend, 1990); les travaux de Tenorth (1994) théorisent d'ailleurs subtilement ce nouveau rapport qui se crée entre profession et discipline par l'intégration de la formation des enseignants primaires à l'université. Certes, le rapport allemand souligne que, parallèlement au développement fulgurant de la discipline à l'université, les institutions extra-universitaires, et plus particulièrement celles directement dépendantes de l'administration, gagnent en puissance. Tout se passe comme si les demandes sociales provenant des instances politico-administratives ne pouvaient être satisfaites par la recherche universitaire (à cause de sa forme très individualiste, de ses contenus

pratiques, de sa tradition herméneutique?), instances qui créent dès lors des organes propres à les satisfaire. Elles ne choisissent pas prioritairement, pour ce faire, la voie de la recherche contractuelle commanditée pour des raisons qui restent à élucider.

Si nous nous tournons maintenant vers la *France*, le rapport laisse apparaître une situation à première vue fort différente, puisque les représentants de la discipline sciences de l'éducation sont présentés comme résistant explicitement à la prise en charge de la formation des enseignants.[30] Une analyse fine des publics estudiantins menée dans le rapport de référence fait cependant apparaître que leur accroissement significatif, présupposé pour le développement relativement rapide de la discipline, est dû à l'apparition de nouveaux corps de professionnels, pour partie formateurs d'adultes mais aussi enseignants en quête de formation continue, soit des professionnels au profil moins uniforme que celui des enseignants primaires. L'absence de recherche contractuelle de grande envergure et de mécanismes de régulation clairement identifiés de la recherche[31], la forte orientation de cette dernière vers un questionnement lié à des questions pratiques, plus particulièrement la formation pédagogique des enseignants, l'enseignement primaire et la formation des adultes, comme le montre Beillerot (1993) dans son analyse de 1'400 titres de thèses soutenues de 1969 à 1989 en sciences de l'éducation, sont quelques effets possibles de la configuration française telle que présentée dans le rapport.

Les *Pays-Bas* sont explicitement décrits comme l'un des pays qui a poussé le plus loin la centralisation de la régulation de la recherche en mettant sur pied une instance faîtière de distribution de fonds, qui impose aux chercheurs ses normes de qualité. L'intégration de la plupart des institutions à l'université, en général dans les départements d'éducation (le rapport n'évoque guère ce fait; nous y reviendrons), garantit des flux de connaissances et de personnes sans trop d'entraves. Le dispositif est cependant complété par des institutions extra-universitaires, notamment dans le domaine du développement (curriculum, évaluation). Dans ce contexte d'évaluation continue de la recherche à travers des mécanismes qui s'apparentent à une logique de marché, comme le dit le rapport, des systèmes d'évaluation de la recherche universitaire ont été mis en œuvre qui garantissent, estime encore le rapport, une haute professionnalisation de la recherche, au prix peut-être d'une bureaucratisation et standardisation dommageables.

Le *Portugal* a lui aussi connu une expansion fulgurante de la discipline par l'intégration de la formation des enseignants dans les hautes écoles. La forte implication dans l'enseignement, déplorée à plusieurs reprises dans le rapport, qui empêche une activité de recherche soutenue et continue,[32] est partiellement compensée par des fonds dédiés à la recherche, provenant pour plus d'un tiers de subventions privées. Il en résulte, estime le rapport, une forte dispersion de la recherche dans des domaines variés, un manque d'articulation avec les besoins aussi bien de la pratique que de la politique et une orientation très académique de la recherche. Il semblerait que la proximité avec le terrain, via les enseignants

en formation, ne débouche pas ici, contrairement au cas allemand, vers le développement d'une recherche à dimensions praxéologiques, mais amplifie une distance rendue peut-être possible par l'existence d'une recherche financée essentiellement par le flux 2.

Les données du rapport montrent la *Suède* comme représentant une variante de la deuxième configuration.[33] Dépendante en bonne partie d'un financement étatique – dont plus de 30% provenant de fonds de recherche commanditée –, la pédagogie, et plus largement la recherche en éducation, a connu un puissant et harmonieux développement en lien avec les réformes du système scolaire. Il est intéressant de noter que le rapport rend attentif à trois dérives possibles confirmant l'analyse proposée ici: l'absence de financement par des fonds dédiés à la recherche fondamentale est une situation qui risque d'occasionner un déficit de théorisation scientifique; les besoins accrus de connaissances à même de contribuer à une meilleure gestion des systèmes, découlant des initiatives de décentralisation et d'autonomisation des écoles, peuvent surdéterminer la définition des problématiques en fonction de ces seuls besoins; ce danger est d'autant plus grand, souligne le rapport, que la formation des enseignants, intégrée progressivement à l'université, entraîne une forte articulation de la recherche sur des problèmes pratiques d'enseignement.[34]

S'agissant de la *Suisse*, le rapporteur insiste sur l'indéniable expansion de la recherche dans les dernières décennies, tout en soulignant sa grande dispersion et fragmentation, liée notamment au fait qu'elle se réalise dans une multiplicité de petites institutions; le développement de la discipline est peu avancé à l'université, à l'exception de Genève, et le fédéralisme très poussé ne permet pas la mise sur pied d'institutions nationales de régulations.[35] De par le nombre important de petites unités de recherche dépendantes des administrations, on peut déduire que la recherche éducationnelle suisse relève plutôt de la deuxième configuration; elle ne bénéficie toutefois pas de tous les avantages de cette dernière comme par exemple une certaine centralisation et coordination des demandes et une masse critique suffisante, mais cette situation assure en revanche une grande proximité des lieux de décisions et de pratique.

De manière plus générale, les rapports font apparaître que les systèmes à concurrence fondés sur des critères scientifiques aboutissent à une professionnalisation accrue de la recherche, pour autant qu'il existe une masse critique et donc des ressources satisfaisantes, avec cependant des effets pervers, également discutés dans les rapports, comme par exemple une plus grande bureaucratisation, une certain conservatisme, une soumission à des effets de mode et un danger d'absence de théorisation approfondie. Inversement, un fort développement universitaire, lié notamment à l'intégration de la formation des enseignants, tout en permettant une grande différenciation interne et une spécialisation accrue de la recherche, grâce à une certaine continuité, n'est pas automatiquement garante d'un haut professionnalisme scientifique; encore faut-il que des mécanismes réellement disciplinaires et académiques fonctionnent, ce qui n'est pas (ou peu) le

cas, à en croire les rapports, notamment à cause précisément de la grande proximité avec la formation des enseignants.

Résistance et oubli

La manière dont les rapports sélectionnent et présentent les données n'est jamais neutre, nous l'avons vu tout au long des pages précédentes, pas plus certes que notre lecture et interprétation. Nous venons d'ailleurs d'évoquer que les rapports ne manquent pas d'évaluer la réalité qu'ils décrivent, de prendre position, d'autant qu'ils sont amenés à définir des recommandations explicites.

Les rapports mettent en évidence la nécessité d'un rapprochement entre recherche d'une part, politique et pratique d'autre part. Le rapport des Pays-Bas par exemple constate la nature très fortement empirico-analytique de la recherche éducationnelle néerlandaise, l'absence d'une tradition de type recherche-action et donc la nécessité de développer, par ce biais, des liens plus étroits entre recherche et terrain pratique (Kloprogge *& al.*, 1995, pp. 89 et 111). Tout en craignant qu'une telle tendance ne suscite des dérives préjudiciables à la recherche scientifique, le rapport suédois estime important de trouver un équilibre entre, d'une part, la production de nouvelles connaissances pour contribuer au développement conceptuel des analyses et pour former une nouvelle génération de chercheurs et, d'autre part, l'ajustement de la recherche aux besoins de la formation professionnelle des enseignants et du développement local du système éducatif (Rosengren & Öhngren, 1997, pp. 230-231). Le rapport portugais déplore le caractère trop académique de la recherche et appelle de ses vœux une orientation plus pratique de celle-ci (Campos, 1995, p. 71). Quant au rapport suisse, son auteur souligne l'insuffisance de la contribution de la recherche pour la pratique et insiste sur les grandes carences dans le domaine de la gestion des systèmes (indicateurs concernant les performances du système, efficience de la gestion de ce dernier au niveau méso- et macro, aspects financiers, fonctionnement des formations professionnelles, etc.; Gretler, 1994, p. 95). Plus prosaïquement, le rapport allemand constate que la planification des institutions rattachées aux administrations est soumise aux besoins de la politique et de la pratique de la formation (Steinert, 1994, p. 52).

En même temps, l'un des leitmotivs de tous les rapports est de souligner que la condition même d'une recherche scientifique de qualité réside aussi dans son indépendance, notamment pour garantir sa fonction critique; ceci implique que les chercheurs doivent aussi pouvoir définir de manière autonome leurs problématiques et approches de même que leurs analyses (Steinert, 1995, pp. 51s), indépendamment des demandes, notamment de la part des instances politico-administratives, dont dépend le financement (Kloprogge *& al.*, 1995, p. 111; Rosengren & Öhngren, 1997, p. 35). Cette indépendance de la recherche qu'appellent de leurs vœux les rapports est loin d'être effective. Les enjeux sociaux se rapportant aux questions éducatives (Campos, 1995, p. 56), la faiblesse des ressources allouées à la recherche fondamentale (Kloprogge *& al.*, 1995,

p. 90; Gretler, 1994, p. 86), l'évolution récente et peu coordonnée de la recherche en (sciences de l') éducation (Charlot, 1995, p. 139) ainsi que le fonctionnement même des mécanismes de régulation entre demandes sociales et recherches scientifiques (Rosengren & Öhngren, 1997, p. 228) contribuent à restreindre cette indépendance.

En lisant les rapports en quelque sorte en creux, on pourrait définir comme gage d'indépendance maximale, l'existence de groupes de chercheurs relativement stabilisés, travaillant dans le long terme, sur des questions définies théoriquement dans le but premier de développer les connaissances scientifiques, avec des fonds destinés précisément à cela, sur des projets d'une certaine envergure. Or, nous avons vu que les rapports constatent tous que la recherche en (sciences de l') éducation est pour l'essentiel caractérisée par des traits inverses. Les fonds à disposition favorisant une définition des problématiques selon une logique scientifique (flux 2) sont proportionnellement faibles, parfois d'ailleurs précisément parce que d'autres fonds pour la recherche appliquée existent (Suède, Pays-Bas). La constitution d'équipes stables et d'une masse critique satisfaisante est rendue difficile, estiment nombre de rapports, qui relèvent les limites de deux types de mécanismes: soit les équipes sont financées pour des projets commandités, d'envergure et/ou de durée restreintes, surdéterminés par des demandes sociales précises; ce mécanisme a pour corollaire un développement moins intense de l'insertion universitaire et retient donc le processus de disciplinarisation des sciences de l'éducation. Soit il y a spécialisation nécessaire – reconnue comme positive – liée à la prise en charge de la formation professionnelle des enseignants, mais qui peut aboutir à une atomisation des chercheurs-enseignants empêchant la formation d'équipes stables et constituée d'une masse critique satisfaisante, la proximité du terrain ayant par ailleurs, selon certains rapports, un effet d'adaptation de la recherche à des besoins praxéologiques définis pour l'essentiel par les champs professionnels. Le sous-développement de la recherche dédiée à la synthétisation et théorisation sur la base de données empiriques (au sens large du terme, c'est-à-dire dont le recueil est orienté par un questionnement théorique) est ainsi interprété comme une conséquence des mécanismes régulateurs exerçant leur pression sur le champ. Ces constats restent parfois implicites et se déduisent surtout des critiques et des recommandations émises dans les rapports: davantage de subventionnements pour la recherche fondamentale; création de centres de compétence et d'équipes de masse critique satisfaisante; stabilisation des postes de chercheurs et développement des recherches de longue durée, pour permettre une plus grande continuité de la recherche et des projets de plus grande envergure et aux méthodes plus diversifiées.

Nous sommes ce faisant fort éloignés de l'un des passages clés du rapport édité par l'OCDE affirmant que «ceux qui financent et cautionnent auront un rôle directeur dans la définition des problèmes devant être abordés» (1995a, p. 82). Cette prise de position va de pair avec une conception de la recherche en éducation comme enrichissant cumulativement un stock ou une base de

connaissance dans laquelle les décideurs et praticiens pourraient puiser librement. Cette recherche-là semble se faire indifféremment dans les disciplines qui, à un moment ou un autre, traitent de l'éducation, en profitant des ressources mises à leur disposition. Le plus étonnant dans la lecture des rapports, et plus particulièrement de ceux qui traitent l'objet recherche en éducation, est le fait que malgré ce point de vue, la nécessité de garantir l'indépendance de la recherche scientifique du point de vue institutionnel et de la définition de ses problématiques est reconnue par tous.

Une approche par l'analyse du «processus de disciplinarisation», soit par l'analyse de la manière dont cette recherche prend progressivement les formes d'une discipline scientifique, nous semblè prometteur pour tenter de cerner les conditions optimales de déploiement de la recherche (en sciences de l') éducation, aussi bien dans ses articulations avec les demandes sociales que dans sa dimension (pluri)disciplinaire.

En guise de conclusion

La lecture comparative des rapports menée dans le présent texte nous a amenés à un certain nombre de constats à partir desquels nous formulons le questionnement suivant, à nos yeux crucial: comment garantir la synthèse et la théorisation des données, la continuité de la recherche, le développement de projets d'envergure, l'internationalisation et la qualité de la recherche, la formation d'une relève de haut niveau théorique et méthodologique et spécialisée dans le domaine de l'éducation, une meilleure articulation entre la recherche et les demandes sociales, qui à la fois puisse prendre en compte les conditions requises pour le développement harmonieux d'une part des connaissances scientifiques d'autre part des systèmes éducatifs, et permettre aux principaux partenaires concernés de se concerter quant aux perspectives envisagées? Prenant au sérieux l'idée proposée dans le rapport de l'OCDE d'abandonner un modèle linéaire de l'articulation entre demandes sociales et recherche en éducation (1995a, p. 25), nous aimerions en guise de conclusion esquisser quelques pistes de réflexions pour aborder ce questionnement.

Dans les rapports, les lieux où se réalise présentement la recherche scientifique portant sur les phénomènes éducatifs, à savoir, dans une très large mesure (plus de 70% comme le montrent les rapports) au sein des départements universitaires de sciences de l'éducation, ne font guère l'objet d'une analyse approfondie quant à leurs structures et modes de fonctionnement. Lieux institutionnels par excellence de la discipline – ce qui n'exclut nullement d'autres institutions –, ils offrent des postes de chercheurs, stables, spécialisés dans la production de nouvelles connaissances, élaborées suivant des procédures et méthodes reconnus comme légitimes et discutés selon des critères et arguments rationnels; ils fournissent et garantissent la plupart des moyens de communication scientifique (revues, colloques, etc.); ils mettent à disposition des moyens de synthèse et de transmission des connaissances; ils assurent une continuité des problématiques

de recherche qui ne dépendent pas essentiellement de facteurs extérieurs. Comment fonctionnent ces lieux? Quelle est leur contribution à la recherche, à l'accumulation et au renouvellement des savoirs et à la théorisation? Mais quels sont aussi les freins qui y retiennent le développement de la recherche scientifique?

En entrant plus avant dans les spécificités d'une discipline comme les sciences de l'éducation, on peut constater que la recherche sur les phénomènes éducatifs sollicite un ensemble de disciplines et d'approches scientifiques, dont la mise en synergie est susceptible de renouveler leur analyse et compréhension tout en aboutissant à la définition de nouveaux domaines et problématiques, voire de nouvelles disciplines en son sein, suivant les mécanismes de fusion, fission et extension propres au mouvement de disciplinarisation. Le flux continu d'informations, la circulation d'idées, de théories, de modèles et de concepts entre personnes se trouvant insérées dans des lieux collectifs, stables, définis par la discipline, transforme chaque approche, discipline et domaine inséré dans le champ, aboutissant potentiellement à des synthèses nouvelles. Comment fonctionnent ces mises en synergie, si tant est qu'elles existent vraiment? Comment se transforment les approches? Comment s'opèrent concrètement les processus de spécialisation et de redéfinition des problématiques à travers les interrelations entre chercheurs? Pourquoi ne débouchent-ils que rarement en projets d'envergure? Quels sont les facteurs inhibiteurs d'un potentiel de synthèse qu'offre la disciplinarisation?

La plupart des rapports l'évoquent sous une forme ou sous une autre en mentionnant le manque de recherche fondamentale ou en déplorant l'absence de théorisation: l'appréhension scientifique des phénomènes éducatifs exige aussi, selon nous, tout au moins partiellement et momentanément, une forme d'apesanteur, soit une distanciation avec les présupposés de sens commun, une neutralisation des intérêts et enjeux pratiques rattachés à des situations contextualisées, une mise en suspens des impératifs socio-économiques d'efficience, un affranchissement des sollicitations prescriptives émanant des acteurs liés aux champs pratiques de référence, praticiens et décideurs notamment; autrement dit l'exploration de domaines, questions et problématiques qui ne soient pas directement conçus comme utiles ou dont les résultats ne soient pas linéairement transférables dans les champs pratiques de référence. Quelles sont des conditions optimales garantissant de tels espaces de recherche? Comment en même temps éviter l'idiosyncrasie et la gratuité d'une recherche détachée de tout rapport au réel?

La question de la formation d'une relève hautement qualifiée, maintes fois mentionnée dans les rapports, soulève celle, plus générale, d'une véritable socialisation scientifique dans le domaine de la recherche en (sciences de l') éducation, impliquant en même temps l'apprentissage explicite des règles et conventions sociales régissant l'univers scientifique: c'est un autre sens que peut prendre le mot de «disciplinarisation». Et elle amène également à s'interroger sur les conditions de possibilité d'une relève partiellement interne d'une discipline. Quelles sont les

institutions qui de fait assument cette tâche de former cette relève? Quelle est la crédibilité d'une relève interne d'un champ de constitution pluridisciplinaire? Quelles sont les conditions requises pour que ces institutions puissent contribuer à la formation d'une relève scientifique de qualité, qui soit à même de se profiler sur la scène internationale?

L'internationalisation est ce qu'appellent unanimement de leurs vœux les rapports analysés ainsi que le document émanant de l'OCDE à l'origine de plusieurs de ces rapports. Cette internationalisation, qui constitue la condition de possibilité d'un décentrement et d'un affranchissement des particularités locales, caractéristique constitutive de savoirs disciplinaires, contient certes aussi des risques, notamment ceux d'une normalisation, voire d'une colonisation, par les traditions, paradigmes et approches dominants, par exemple anglo-saxons, qui dans notre champ pourraient être particulièrement préjudiciables au développement harmonieux des systèmes éducatifs. Quelles institutions et mécanismes interviennent présentement, pressant à une certaine internationalisation de cette discipline pourtant étroitement imbriquée à des champs professionnels aux ancrages locaux importants? Quelles sont la direction et les conditions de cette internationalisation? Et inversement, quelles sont les résistances, fondées parfois sur des considérations explicitement anti-hégémoniques comme dans le rapport portugais, qui s'y opposent?

A partir des acquis des rapports et travaux analysés dans le présent texte et de nombreux autres déjà produits, il nous semble nécessaire et profitable de développer des recherches sur l'état et le fonctionnement des sciences de l'éducation qui intègrent mieux la perspective de la discipline dans laquelle la plupart des chercheurs travaillant sur les phénomènes d'éducation sont de fait insérés – que ce soit dans les universités ou dans les instituts de recherche – pour comprendre les mécanismes de production de savoirs non pas seulement du point de vue de leur utilité, mais aussi du point de vue des processus complexes, multiformes de production de savoirs et de leurs conditions, y compris celui de la socialisation des chercheurs. S'engager dans cette direction exige de se donner les moyens méthodologiques pour mettre en perspective les configurations contrastées des différents pays concernés et les analyser en fonction de critères précis, harmonisés, comparables. Nous l'avons vu, l'une des limites principales des rapports, partant, de leur analyse comparée, réside précisément dans leur caractère hétéroclite, tant au niveau de leur contenu, des points de vue adoptés que des critères d'appréciation des données analysées. Dès lors, les perspectives de recherche nous semblent pouvoir avantageusement s'orienter vers la définition de questions de recherche précises, concrètes, définies collectivement, et qui serviraient de grille de lecture pour analyser les structures de chaque pays.

Evoquons pour terminer un paradoxe, à nos yeux des plus étonnants: cette discipline qui a pour objet privilégié l'école – dont l'étymologie renvoie au terme grec skholê qui exprime l'idée d'une «activité intellectuelle se développant à loisir», autrement dit préservée momentanément des pesanteurs du social, structure

garantissant ce faisant les conditions minimales pour une universalisation de l'accès à la connaissance – semble se distinguer des autres par la difficulté d'instituer à son niveau même ce point de vue dit scolastique. Est-ce précisément dû au fait que son objet, l'éducation, est traversé d'enjeux très chargés socialement et que l'évolution de la recherche en (sciences de l') éducation reste pour l'essentiel définie par des enjeux externes à la discipline elle-même? Reconnaître aussi la légitimité de ce point de vue scolastique, dans cette discipline à l'instar des autres, nous semble particulièrement prometteur pour allier tant les critères de pertinence scientifique que de pertinence sociale et ne pas confondre ou subordonner les uns aux autres.

Notes

1 Nous remercions les lecteurs du comité scientifique pour leurs précieuses critiques; elles nous ont notamment permis de lever certaines ambiguïtés dans la première version de notre texte quant aux objectifs visés par notre étude et de clarifier l'usage de certains termes. Nous remercions également Armin Gretler pour nous avoir soutenu dans la recherche de la littérature discutée ici et pour ses commentaires sur la version initiale de notre texte.
Le présent article s'inscrit dans le projet de recherche, financé par le Fonds national suisse de la recherche scientifique, intitulé «Émergence et premiers développements des sciences de l'éducation comme champ disciplinaire. L'exemple de Genève 1890-1948», requête N° 1114-057097-99, projet dont il précise et développe le cadre théorique.

2 Cette appellation, qui évoque surtout les ancrages universitaires de la recherche spécialisée dans l'étude des phénomènes éducatifs, renvoie ailleurs à d'autres dénominations: par exemple *Erziehungswissenschaft* en Allemagne et en Suisse alémanique, *padagogik* en Suède, *onderwijs wetenschap* (science de la formation) aux Pays-Bas, *ciências de educação* au Portugal.

3 Dans le chapitre consacré à l'analyse du concept de recherche en éducation, nous reviendrons sur ces dénominations, au cœur de notre problématique.

4 Pestre (1995) en fait une présentation intéressante, qui minimise cependant à nos yeux l'effet des structures institutionnelles; voir également Barnes & Shapin (1979); Shapin (1998); on trouve dans ce dernier ouvrage une bibliographie commentée qui recense l'essentiel des travaux de ce courant; pour une analyse de l'émergence des sciences humaines ou sciences sociales: Blanckaert (1992); Blanckaert, Blondiaux, Loty, Renneville & Richard, (1999); Gillispie (1988); Le Dinh (1997a); Wagner, Wittrock & Whitley (1991).

5 Voir également le numéro 36 de la revue *Politix* (1996) intitulé *Usages sociaux des sciences sociales.*

6 Notons par ailleurs que la définition n'exclut nullement la possibilité pour une discipline d'être incluse dans une autre; autrement dit, tout en étant discipline, les sciences de l'éducation peuvent à leur tour être constituées de disciplines; ces disciplines peuvent également, dans une certaine mesure, être en rapport d'intersection partielle avec les sciences de l'éducation.

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

8 Nous utilisons parfois le terme de champ disciplinaire, insistant ainsi sur la pluralité référentielle et les contours souvent peu unifiés d'une discipline de recherche, découlant notamment de son rapport étroit avec un ou des champ(s) professionnel(s).

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

10 Une telle description serait de toute façon impossible pour l'instant, vu l'absence de rapports sur les pays de l'est de l'Europe. La participation active des pays de l'Europe de l'est à la *European educational research association* (EERA), à l'instar de la Slovénie et de la Lituanie, permettra peut-être de combler, dans un proche avenir, ce déficit.

11 Ce rapport se propose de présenter «un panorama actuel des problèmes et des perspective de la recherche en éducation et met en évidence les questions qui recevront l'attention des chercheurs, des décideurs et des hommes de terrain tout au long de cette décennie et longtemps encore au cours du siècle à venir» (OCDE, 1995a, p. 19). Il inclut en annexe de brèves présentations de la recherche en éducation dans plusieurs pays, sans pour autant procéder à une analyse comparative entre eux et sans s'y référer explicitement dans le texte; il ne renvoie d'ailleurs pas non plus aux rapports nationaux déjà publiés à l'époque. Le rapport final du projet CERI sur la recherche en éducation (OECD, 1995b), conformément aux objectifs du projet, est centré sur la question de savoir comment développer des bases de connaissances pour soutenir les politiques éducatives et n'entre pas non plus en matière de manière comparative sur les dispositifs nationaux. Seul Gruber (1995) procède à une brève présentation croisée des rapports autrichiens, allemands et suisse.

12 Les informations données dans les rapports concernant les thèmes traités par la recherche en éducation dans les différents pays ont aussi fait l'objet d'une analyse qualitative. Le nombre de catégories utilisées et leur disparité nous a conduit à écarter cette analyse de notre présentation.

13 Nous nous basons plus particulièrement sur les passages suivants: Steinert (1994), pp. 1-4, 8-14; Charlot (1995), pp. 67-69; Kloprogge *& al.* (1995), pp. 49-53; Campos (1995), pp. 27-29, 53-59; Rosengren & Öhngren (1997), pp. 239-248; Gretler (1994), pp. 33-34.

14 Nous insistons encore une fois sur le fait que nous ne prétendons nullement décrire la réalité de cette évolution, mais la manière dont les auteurs la présentent.

15 McGaw, B. Kogan, M., & Tuijnman, A. (1996) procèdent à une évaluation chiffrée des dépenses dans un certain nombre de pays de l'OCDE, dont deux que nous analysons ci-dessous (Pays-Bas, Suède).

16 Voir plus particulièrement: Steinert (1994), pp. 18-23, 58-60; Kloprogge *& al.* (1995), pp. 11 et 54; Campos (1995), pp. 31-33, 46-49, 51; Rosengren & Öhngren (1997), pp. 245-248; Gretler (1994), pp. 36-40. Nous considérons le flux comme «très important», si les experts l'estiment ainsi et/ou le flux constitue plus de 30% des ressources financières et/ou assure plus de 30% des frais de salaire ; comme «moyen» si les experts l'estiment ainsi et/ou le flux constitue entre 10et 30% des ressources financières et/ou assure entre 10 et 30% des frais de salaire ; comme «petit» si les experts l'estiment ainsi et/ou le flux constitue moins de 10% des ressources financières et/ou assure moins de 10% des frais de salaire.

17 On peut se demander si cela n'est pas aussi dû à une structure fortement fédéraliste dans les deux pays. Nombre des institutions mentionnées dépendent des *Länder* ou des cantons.

18 Nous nous sommes essentiellement basés sur les passages suivants: Steinert (1994), pp. 21-23, 60-61; Charlot (1995), pp. 146-149; Kloprogge *& al.* (1995), pp. 29-33, 67; Campos (1995), pp. 42; Rosengren & Öhngren (1997), pp. 223, 239-241; Gretler (1994), pp. 42-47.

19 Le rapport portugais est ambigu ici: il mentionne à la page 35 que tous les chercheurs travaillent à l'université; à la page 41, il affirme que la moitié des chercheurs sont dans le secteur de l'Etat, l'autre moitié dans les Hautes écoles. Une communication personnelle (message électronique du 2 février 2000 de Alberto Novoa) permet de lever cette ambiguïté: la très grande majorité des chercheurs travaille effectivement à l'université; moins de 10% sont dans les services de l'Etat hors université.

20 Les rapports proposent parfois plusieurs classifications. Voici les passages auxquels nous nous référons plus particulièrement: Steinert (1994), pp. 29-30; Kloprogge *& al.* (1995), pp. 89, 103, 107, 111; Campos (1995), pp. 55-57, 70-71; Rosengren & Öhngren (1997), pp. 228-232; Gretler (1994), pp. 30-32.
21 Il serait intéressant d'analyser ici en détail la situation française proche d'un autre terrain de formation de formateurs, comme nous l'avons vu plus haut.
22 Le rapport portugais, qui critique précisément l'approche dominante «positiviste», est en cela peut-être l'expression d'un changement paradigmatique lié à l'insertion de la formation des enseignants dans les hautes écoles.
23 Les passages des rapports pris en considération sont les suivants: Steinert (1994), pp. 49-52; Charlot (1995), pp. 203-209; Kloprogge *& al.* (1995), pp. 69, 108-109, 111; Campos (1995), pp. 71, 113-114; Rosengren & Öhngren (1997), pp. 221-223, 226; Gretler (1994), pp. 93-96.
24 L'expression «*What is educational research?*» est curieusement traduit en français par «Qu'entend-on par recherche en matière d'enseignement?», traduction qui restreint selon nous le domaine. Nous citerons l'édition française en corrigeant tacitement la traduction de «educational research» par «recherche en éducation».
25 Voir également la liste très instructive de Gretler (1999b) de cinq définitions utilisées dans cinq pays européens différents.
26 Si pour les premiers on trouve une liste très exhaustive et complète des intérêts potentiels, pour les deuxièmes ce sont clairement les établissements scolaires qui sont privilégiés, les intérêts des enseignants n'étant pas explicités du tout.
27 Comme le note très justement l'un de nos lecteurs, on peut s'étonner de l'absence d'autres acteurs comme les syndicats, les organisations patronales ou encore les associations de parents.
28 Les rapports dédiés à la discipline universitaire (France et Suède) traitent partiellement la question de la définition de la discipline, le premier essentiellement à travers l'enseignement (cursus, diplômes, enseignants), le deuxième à travers la notion de communauté scientifique.
29 L'Angleterre (Bourdoncle, 1993) s'apparente à ce modèle du point de vue institutionnel, avec un subventionnement garanti par l'Etat; mais, comme le montrent Edwards (1999) et Hillage, Pearson, Anderson & Tamkin (1998), des mécanismes fortement concurrentiels de marché sont de plus en plus introduits dans le système. En Espagne également, la plupart des chercheurs sont professeurs d'universités, impliqués dans la formation des enseignants (Hernandez Pina, 1999; Velas de Medrano, 1997). Depuis quelques années, l'Italie (Bertolini, Ghisla & Monighetti, 2000) s'oriente vers un modèle de ce genre.
30 Le grand nombre de chercheurs en éducation intégrés dans les Instituts universitaires de formation des maîtres aura sans doute dans un proche avenir de fortes répercussions sur la discipline (Caillot, 1999).
31 Un important mécanismes national de régulation, le Conseil national pour la coordination de la recherche en éducation (CNCRE) vient d'être supprimé.
32 A cela s'ajoute une difficulté institutionnelle: les écoles polytechniques formant des enseignants ne peuvent pas encore conférer le titre de docteur et organiser des études postgraduées (Fernandes, 1999).
33 Il serait intéressant d'étudier également le cas de l'Autriche avec une forte implantation universitaire sans fonction de formation des enseignants et un institut étatique important, dépendant de l'administration (Lassnigg, Pechart & Huber, 1994).
34 Lindblad (1999) fait une analyse analogue en soulignant que les chercheurs n'ont pas le choix de ce cadre qui définit leur travail futur.
35 Le rapport mentionne cependant deux programmes nationaux de recherche lancés dans le domaine de la recherche en éducation et qui ont un certain effet de régulation; il men-

tionne également la fondation, en 1991, d'un conseil de coordination de la recherche en éducation réunissant praticiens, politiciens et chercheurs, qui a essentiellement une fonction d'information et d'orientation, son budget étant très limité.

Références bibliographiques

Avanzini, G. (1989). *Introduction aux sciences de l'éducation.* Toulouse: Privat.

Bachelard, G. (1934). *Le nouvel esprit scientifique.* Paris: Presses universitaires de France.

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

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

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

Beillerot, J. (1987). Les sciences de l'éducation: histoire comparée avec les sciences politiques et la géographie. *Les Sciences de l'Education, 5,* 75-99.

Beillerot, J. (1993). *Les thèses en sciences de l'éducation. Bilan de vingt années d'une discipline, 1969-1989.* Université de Paris X.

Bertolini, P., Ghisla, G. & Monighetti, I. (2000). La formazione degli insegnanti in Italia e in Ticino. Appunti sulla storia delle istituzioni e del pensiero pedagogigo. In L. Criblez & R. Hofstetter (Ed.). (avec la coll. de Danièle Périsset Bagnoud). *La formation des enseignant(e)s primaires. Histoire et réformes actuelles* (pp. 433-460). Berne: Lang.

Blankaert, C. (Ed.). (1992). *Le terrain des sciences humaines. Instructions et enquêtes, XVIIIe-XXe siècle.* Paris: L'Harmattan.

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.

Bronckart, J.-P., Bain, D., Schneuwly, B., Davaud, C. & Pasquier, A. (1985). *Le fonctionnement des discours. Un modèle psychologique et une méthode d'analyse.* Paris: Delachaux et Niestlé.

Bronckart, J.-P. (1996). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif.* Paris: Delachaux et Niestlé.

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

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.

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

Caillot, M. (1999, septembre). *Contribution to the seminar: Conditions and governance of educational research in Europe. Paper presented at the European Congress or Educational Research,* Lathi, september 1999.

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

Canguilhem, G. (1975). *Etudes d'histoire et de philosophie des sciences.* Paris: Vrin.

Centre suisse pour la coordination de la recherche en éducation (CSRE) (Ed.). (1996). *Qu'est-ce que la recherche en éducation? Histoire, identité et perspectives.* Aarau: CSRE.

Charle, C. (1990). *Naissance des «intellectuels» 1880-1900.* Paris: Editions de Minuit.

Charle, C. (1996). *Les intellectuels en Europe au 19e siècle. Essai d'histoire comparée.* Paris: Seuil.

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.

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.

Congrès 2000 de la Société suisse pour la recherche en éducation (1999). *Sciences de l'éducation: histoire, état de lieux, perspectives.* Genève: Université de Genève (Section des sciences de l'éducation).

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 Bœck.

De Landsheere, G. (1986). *La recherche en éducation dans le monde.* Paris: Presses universitaires de France.

Depaepe, M. (1993). *Zum Wohl des Kindes? Pädologie, pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik in Europa und den USA, 1890-1940.* Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

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

Duru-Bellat, M. (1992). *Les études universitaires de sciences de l'éducation en France, en 1990: structures, contenus, public.* Dijon: IREDU (Université de Bourgogne).

Edwards, A. (1999, septembre). *Educational research in England and Wales.* Paper presented at the European Congress or Educational Research, Lathi, september 1999.

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.

Fend, H. (1990). Bilanz der empirischen Bildungsforschung. *Zeitschrift für Pädagogik, 5.*

Fernandes, M. (1999, septembre). *Educational research in Portugal: some aspects.* Paper presented at the European Congress or Educational Research, Lathi, september 1999.

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 Bœck.

Gautherin, J. (1991). *La formation d'une discipline universitaire: la science de l'éducation, 1880-1914.* Thèse de doctorat en Sciences humaines. Paris: Université René Descartes, Paris V.

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.

Gretler, A. (1994). *Internationales OECD-Seminar zur Bildungsforschung und -entwicklung: 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.

Grossenbacher, S. & Gretler, A. (1992). *Untersuchung zur sozialwissenschaftlichen Forschung in der Schweiz: Bericht der Bildungsforschung.* Bern: Schweizerischer Wissenschaftsrat.

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.

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.

Hernandez Pina, F. (1999, septembre). *Some notes on educational research in Spain.* Paper presented at the Euroean congress of educational research, Lahti. September 1999.

Hillage, J., Pearson, R., Anderson, A., & Tamkin, P. (1998). *Excellence in research on schools (Research Reports No. 74).* Suffolk: DfEE Publications.

Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (1997). Les débuts de la pédagogie comme discipline universitaire: l'exemple de Genève, 1890-1916. In D. Le Dinh (Ed.), *L'avènement des sciences sociales comme disciplines académiques, XIXe-XXe siècles* (Les Annuelles N° 8, pp. 135-171). Lausanne: Antipodes.

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

Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (1998b). Sciences de l'éducation entre champs professionnels et champs disciplinaires. In R. Hofstetter et B. Schneuwly (Ed.), *Le pari des sciences de l'éducation l'éducation* (Raisons éducatives, N° 1/2, pp. 7-24). Bruxelles: De Bœck.

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. (2000). L'universitarisation de la formation des enseignants et l'émergence des sciences de l'éducation (1870-1933). L'exception genevoise? In L. Criblez, R. Hofstetter (Ed.), *Formation des enseignant(e)s. Histoire et réformes actuelles* (pp. 267-298). Berne: Lang.

Jost, H.-U. (1997). Pensée économique et institutions académiques en Suisse au XIXe siècle. In D. Le Dinh (Ed.), *L'avènement des sciences sociales comme disciplines académiques, XIXe-XXe siècles* (Les Annuelles N° 8, pp. 89-108). Lausanne: Antipodes.

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

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

Lassnigg, L. Pechart, H., & Huber, M. (1994). *Bildungsforschung in Oesterreich. 3. Internationales OECD-Seminar zur Bildungsforschung und –entwicklung, 5.7. Oktober 1994,* Wien.

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

Le Dinh, D. (1997b). Sciences sociales et logiques de gestion. *Les Annuelles, 8,* 73-88.

Lenzen, D. (1995). Traditions of educational research in Germany. Theories – crisis – present situations. *EERA Bulletin, 2,* 11-17

Lindblad, S. (1999, septembre). *Notions on educational research in Sweden.* Paper presented at the European Congress or Educational Research, Lathi, september 1999.

Macke, G. (1994). Disziplinäre Wende. Erziehungswissenschaft auf dem Wege zu Verselbständigung ihrer Teildisziplinen. In H.-H. Krüger & T. Rauschenbach (Ed.), *Erziehungswissenschaft: die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche* (pp. 49-68). München: Juventa.

McGaw, B. Kogan, M., & Tuijnman, A. (1996). Educational R&D in OECD countries. *EERA Bulletin, 2,* 3-12.

Mialaret, G. (1988). *Les sciences de l'éducation.* Paris: Presses universitaires de France.

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

Nisbet, J. (1995). *Pipers and tunes. A Decade of educational research in Scotland.* Edinbourgh: The Scotttish Council for Research in Education.

Novoa, A. (1998). Professionnalisation des enseignants et sciences de l'éducation. In P. Drewek & C. Lüth (Ed.), *Histoire des sciences de l'éducation* (pp. 403-430). Gent: CSHP.

OCDE (1995a). *La recherche et le développement en matière d'enseignement.* Paris: OCDE.

OCDE (1995b). *Knowledge bases for education policies. Proceedings of a conference held in Maastricht, the Netherlands, on 11-13 september 1995.* Paris: OECD Documents (Centre for educational research and innovations).

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

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

Poglia, E., Grossenbacher, S. & Vögeli, U. (1993). *Sciences de l'éducation - pédagogie: formation et recherche/Erziehungswissenschaften - Pädagogik: Ausbildung und Forschung.* Bern: Conseil suisse de la science/Schweizerischer Wissenschaftsrat.

Popkewitz, T. (1998). A changing terrain of knowledge and power: A social epistemology of educational research. In P. Drewek & C. Lüth (Ed.), *Histoire des sciences de l'éducation* (pp. 21-56). Gent: CSHP.

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

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

Roth, H. (1967). Die realistische Wendung in der pädagogischen Forschung. In H Tiersch & H. Tücken (Ed.), *Erziehungswissenschaft, Erziehungsfeld und Lehrerbildung* (pp. 113-126). *Hannover*: Gruyter.

Schriewer, J. (1998). Etudes pluridisciplinaires et réflexions philosophico-herméneutiques: la structuration du discours pédagogique en France et en Allemagne. In P. Drewek & C. Lüth (Ed.), *Histoire des sciences de l'éducation* (pp. 57-84). Gent: CSHP.

Schriewer, J. & Keiner, E. (1993). Kommunikationsnetze und Theoriegestalt: zur Binnenkonstitution der Erziehungswissenschaft in Frankreich und Deutschland. In J. Schriewer, E. Keiner & C. Charle (Ed.), *Sozialer Raum und akademische Kulturen* (pp. 277-341). Bern: Lang.

Schriewer, J., Keiner, E. & Charle, C. (Ed.). (1993). *Sozialer Raum und akademische Kulturen.* Bern: Lang.

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

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

Société suisse pour la recherche en éducation (SSRE). (1988). *Plan de développement pour la recherche éducationnelle en Suisse (Numéro spécial de Education et recherche).* Aarau: Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation.

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.

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

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

Tooley, J. & Derby, D. (1998). *Educational research: a critique. A survey of published educational research.* London: OFSTED.

Tribe, K. (1991). Political Economy to Economics via Commerce: The Evolution of British Academic Economics 1860-1920. In P. Wagner, B. Wittrock, & R. Whitley (1991) (Ed.). *Discourses on Society. The Shaping of the Social Science Disciplines* (pp. 273-302). Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

Usages sociaux des sciences sociales. (1996). *Politix*, 36.

Velas de Medrano, C. (1997). Imagen de la ciencia, practicas y hábitos científicos de los investigadores en ciencias de la educación. *Revista de edudacón*, 312, 193-226.

Vigarello, G. (1994). Discipline et sous-discipline en Sciences de l'éducation. In A. Jeannel, P. Clanché, & E. Debarbieux (Ed.), *25 ans de sciences de l'éducation* (pp.77-88). Paris: Institut national de recherche pédagogique.

Voutat, B., Schorderet, P.-A. & Gottraux, P. (1997). Mémoire disciplinaire et légitimation scientifique: la science politique en Suisse. *Les Annuelles, 8,* 15-46.
Wagner, P. & Wittrock, B. (1993). 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.
Weishaupt, H., Steinert, B. & Baumert, J. (1991). *Bildungsforschung in der Bundesrepublik Deutschland. Situationsanalyse und Dokumentation.* Bad Honnef: Bock.
Zedler, P. (1989). Die Anfänge des Herbartianismus: zur Rekonstruktion eines praktisch erfolgreichen Theorienprogramms. In P. Zedler & E. König (Ed.), *Rekonstruktion pädagogischer Wissenschaftsgeschichte* (pp. 43-75). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Wissenschaftliche und soziale Relevanz. Perspektivische Studie von sechs europäischen Länderberichten zur Entwicklung von Bildungsforschung und Erziehungswissenschaft.

Zusammenfassung

Was treibt die Entwicklung von Bildungsforschung und Erziehungswissenschaft an? Der Beitrag untersucht insbesondere die Auswirkungen sozialer Anforderungen an die Bildungsforschung auf deren Entwicklung. Ausgehend von einer Synthese bereits existierender Analysen werden im ersten Teil die theoretischen Grundlagen für eine Beschreibung des Prozesses der «Disziplinarisierung» der Erziehungswissenschaften erarbeitet. Im zweiten Teil werden sechs ausgewählte Länderberichte zur Situation der Bildungsforschung, die von offiziellen Instanzen in Auftrag gegeben wurden, inhaltlich analysiert (Deutschland, Frankreich, Niederlande, Portugal, Schweden, Schweiz). In vorwiegend heuristischer Absicht zeigt der Beitrag, wie die sozialen Anforderungen als Regulationsmechanismen und deren Einfluss auf die Entwicklung der Bildungsforschung in den Berichten wahrgenommen und beschrieben werden. Die Analyse mündet in eine Beschreibung und Diskussion kontrastierender Konfigurationen der Bildungsforschung, die sich aus der Lektüre der Berichte ergeben, und schliesst mit einer Reihe theoretischer und empirischer Fragen, die Anschlussforschungen ermöglichen.

Pertinenza scientifica e sociale: visione di sei rapporti nazionali sulla ricerca in (scienze dell') educazione in Europa

Riassunto

Questo articolo si propone di contribuire all'analisi dei settori di sviluppo della ricerca in (scienze dell') educazione, interrogandosi più particolarmente sull'incidenza della domanda sociale su tale ricerca. Sintetizzando altri lavori, in una prima parte si gettano le basi teoriche per una riflessione sul «processo di disciplinarizzazione» delle scienze dell'educazione. Una seconda parte propone un'analisi dei contenuti di una scelta di sei rapporti finanziati da istanze ufficiali sulla situazione della ricerca in altrettanti paesi (Germania, Francia, Paesi bassi, Portogallo, Svezia e Svizzera). Con un obiettivo anzitutto euristico, l'articolo mette in evidenza come vengono percepiti e descritti i meccanismi regolatori della domanda sociale e ne focalizza l'incidenza sullo sviluppo della ricerca in (scienze dell') educazione. L'analisi verte quindi sulla presentazione e discussione di configurazioni contrastanti che emergono dai discorsi presi in esame e su una serie di questioni teoriche e empiriche suscettibili di stimolare nuove ricerche.

Scientific and Social Relevance: A perspective study of six European nation's reports to the development of educational research and educational science.

Summary

What informs and directs the development of educational research and educational science? This contribution examines, in particular, the effects of a nation's social requirements on the development of their educational research. Synthesized from pre-existing analyses, the first part works out a theoretical foundation for a description of the process of the «disciplinarisation» of educational science. In the second part, the content of the educational research of the selected six national reports (Germany, France, the Netherlands, Portugal, Sweden, and Switzerland), which were authorized by official agencies, is analyzed. With its intent predominantly heuristic, the paper shows how the social requirements function as regulatory mechanisms and how their influences on the development of educational research are perceived and described. The analysis concludes with a description and discussion of contrasting configurations of educational research based on a reading of the reports, and culminates in a series of theoretical and empirical questions that encourage follow-up research.