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: Et l'architecture des savoirs?

Autor: Allal, Linda

DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-787081>

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: 11.10.2025

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

Diskussion discussion / discussione

Et l'architecture des savoirs ?

Linda Allal

La problématique de l'identité disciplinaire des sciences de l'éducation a été posée dans *Le pari des sciences de l'éducation* (Hofstetter & Schneuwly, 1998) à travers des analyses historiques et des regards pluriels sur les composantes actuelles du champ. Les articles de ce numéro de la *Revue suisse des sciences de l'éducation* poursuivent cette réflexion en analysant plus particulièrement le rôle des demandes sociales dans la constitution des sciences de l'éducation et dans le développement de la recherche relative au champ éducatif. Je souhaite soulever, dans cette courte contribution, quelques interrogations concernant le processus de disciplinarisation en sciences de l'éducation et illustrer mes propos par des observations sur les recherches conduites dans le contexte nord-américain.¹

Processus de disciplinarisation et de professionnalisation

Le concept de «disciplinarisation secondaire», proposé par Stichweh (1987), est repris par Hofstetter et Schneuwly (1998 et dans ce numéro) pour caractériser l'émergence des sciences de l'éducation comme champ disciplinaire, à la suite de la constitution de l'activité professionnelle correspondante. Cette perspective est soutenue par les analyses effectuées dans plusieurs pays, notamment par Tenorth (1998) en Allemagne et par Bertolini (voir son article dans le présent numéro) pour l'Italie, montrant en quoi la demande sociale liée à la formation des enseignants a conditionné l'implantation universitaire des sciences de l'éducation. Dans la vision postmoderniste formulée par Popkewitz (1997) de l'histoire de la recherche en éducation aux Etats-Unis, il va de soi que des forces sociales et politiques conditionnent les directions de développement prises par n'importe quel mouvement intellectuel ou scientifique. A ce niveau de généralité, la disciplinarisation d'un champ est toujours «secondaire». Il reste néanmoins utile, à mon avis, de préciser la nature des relations entre les processus de disciplinarisation et de professionnalisation à différents époques et dans différents pays. L'étude de

Lagemann (1997) de l'émergence de la recherche universitaire en éducation aux Etats-Unis montre que les premiers chercheurs étaient surtout préoccupés par la délimitation d'objets d'étude et de méthodes d'expérimentation «scientifiques», transposés en grande partie de la psychologie et de la psychométrie; de ce fait, ils tenaient assez peu compte des demandes sociales provenant de la profession enseignante ou des préoccupations des systèmes d'éducation. C'est à la suite de cette première phase, caractérisée par un esprit qu'on pourrait appeler de «pré-disciplinarisation», que des relations suivies se sont établies peu à peu avec les milieux de la pratique et avec les décideurs en matière de politique de l'éducation. Par ailleurs, pour Lagemann, la constitution de la recherche en éducation comme champ reconnu dans le contexte universitaire était en elle-même autant un processus de professionnalisation (au sens d'Abbott, 1988) qu'un processus d'autonomisation disciplinaire. Dans le contexte nord-américain, on constate donc une évolution parallèle, plus ou moins interactive selon l'époque, entre les processus de disciplinarisation et de professionnalisation liés à la recherche en éducation.

Parmi les critères proposés pour caractériser le processus de disciplinarisation (Favre, 1985; Hofstetter & Schneuwly, dans ce numéro), la majorité des éléments pris en compte pourraient s'appliquer aussi bien au processus de professionnalisation: par exemple, la revendication d'une dénomination socialement reconnue, l'existence d'institutions qui assurent l'exercice des activités de la discipline/profession, la création de moyens (revues, colloques, activités de formation) permettant de diffuser les idées de la discipline/profession et de socialiser les membres de la communauté disciplinaire/professionnelle. Un seul critère (ou ensemble de critères) distinguerait assez clairement, à mes yeux, les deux processus, à savoir que le processus de disciplinarisation (au sens académique) se caractérise par la constitution progressive d'un ensemble de savoirs scientifiques organisés en cadres théoriques et mis à l'épreuve par des recherches empiriques². En ce qui concerne le champ de la recherche en sciences de l'éducation, je voudrais reprendre, en la transformant quelque peu, une interrogation de Charlot (1998): peut-on parler d'un processus de disciplinarisation dans un champ défini essentiellement en termes d'objets ou de processus de référence, sans constitution méthodique d'une «architecture de savoirs»?

Plusieurs articles dans ce numéro basent leurs analyses sur deux sources d'informations principales: des enquêtes et des rapports commandités par des instances gouvernementales ou des centres de coordination de la recherche et des bases de données qui enregistrent les projets de recherches déclarés par des chercheurs. Ces sources d'informations permettent des analyses approfondies de l'implantation institutionnelle des sciences de l'éducation, mais elles fournissent relativement peu de renseignements sur la structuration conceptuelle du champ. Par exemple, dans l'enquête française sur les périodiques de l'éducation, présentée par Beillerot, la désignation des titres à inclure a été effectuée par des bibliothèques et des documentalistes travaillant dans des institutions d'éducation et

non pas par des chercheurs. Ce choix se défend dans une étude visant à fournir une vision large des représentations sociales de l'éducation mais ne permet pas de cerner les orientations de la recherche en éducation. Gretler, dans son article sur le contexte suisse, montre que l'évolution des thématiques des recherches entre deux périodes (1974-83, 1993-98) est en grande partie attribuable à l'impact du Programme national de recherche en vigueur pendant la seconde période. Mais les données à disposition ne permettent pas d'identifier les orientations théoriques qui sous-tendent les approches des chercheurs.

Pour tenter de préciser les lignes de force qui structurent les contenus de la recherche en sciences de l'éducation, il faudrait compléter les études présentées dans ce numéro par une analyse (de préférence diachronique) d'autres sources d'informations portant sur:

- les programmes des manifestations scientifiques des associations de recherche en éducation;
- les publications scientifiques en sciences de l'éducation et notamment les collections, les ouvrages et les revues qui appliquent des normes d'édition proches de celles pratiquées dans d'autres disciplines des sciences sociales; c'est d'ailleurs une approche de ce type que présentent Keiner et Schriewer dans le présent numéro, ce qui leur permet de mettre en évidence des modes de réflexion et de théorisation liés aux contextes allemands, français et anglosaxons;
- les structures académiques (départements, subdivisions, unités, etc.) et les programmes de formation instaurés par les institutions universitaires œuvrant dans le domaine de l'éducation.

Comme illustration de cette direction d'analyse, je propose de répertorier les catégories des communications inscrites au programme du congrès tenu par l'*American Educational Research Association* (AERA) en avril 2000. Cette analyse permet de voir la configuration conceptuelle des contenus de la recherche en éducation, tels qu'ils se définissent à l'aube du 21^e siècle, dans le contexte nord-américain. Afin de mettre les données du congrès 2000 en perspective, je ferai quelques références à des congrès antérieurs et aux débats récents dans le bulletin de l'association, *Educational Researcher*.³

Un aperçu outre-Atlantique

Les indications dans le tableau 1 portent sur les sessions de communications présentées au congrès 2000 de l'*American Educational Research Association*. Les communications aux congrès AERA sont sélectionnées sur la base d'un système d'arbitrage interne appliquant les principes de *peer review* dans le cadre de deux instances de l'association: les Divisions et les Groupes d'intérêt spécial (*Special Interest Groups*, ou SIG).

Tableau 1. Sessions de communications au congrès 2000 de l'American Educational Research Association

Division	N
A. Administration	83
B. Curriculum Studies	70
C. Learning and Instruction	182
D. Measurement and Research Methodology	73
E. Counseling and Human Development	29
F. History and Historiography	26
G. Social Context of Education	104
H. School Evaluation and Program Development	53
I. Education in the Professions	27
J. Postsecondary Education	62
K. Teaching and Teacher Education	167
L. Educational Policy and Politics	79
Special Interest Groups (SIG)	
133 groupes (1 – 28 sessions par groupe)	

Note : N = le nombre de sessions de communications présentées par chaque division. Les sessions relèvent souvent d'une seule division ou d'un seul SIG, mais certaines sessions sont proposées conjointement par deux divisions, par une division et un SIG ou par plusieurs SIG, ce qui rend difficile le calcul du pourcentage de sessions dans chaque catégorie.

Les divisions constituent l'infrastructure de base de l'association, tant pour des questions de gestion (par exemple, élection des vice-présidents), que pour la structuration du travail scientifique. La manière de définir les appellations des divisions est un enjeu scientifique majeur car elle rend visible la configuration des contenus de la recherche en éducation et délimite les différents champs d'investigation. Plusieurs critères régissent la structuration conceptuelle des 12 divisions de l'AERA. Les «piliers» historiques se définissent par des *objets d'étude fondamentaux en éducation*: Division A. Administration (gestion et organisation des systèmes de formation); Division B. Curriculum (plans d'études, moyens d'enseignement, finalités éducatives et objectifs); Division C. Apprentissage et enseignement (et les relations entre ces processus). Trois divisions créées plus récemment se réfèrent aussi à des objets d'étude fondamentaux mais se situent à des niveaux systémiques plus «macro»: Division G. Contexte social de l'éducation; Division H. Evaluation des établissements et développement de programmes; Division L. Politiques (au double sens anglosaxon de *politics* et *policy*) de l'éducation. Une division (D. Méthodologie de recherche et mesure) constitue un cas à part car elle traite d'outils en principe utilisables dans toutes les autres divisions. Etant donné la centration historique de la plupart des divisions sur l'éducation scolaire, primaire et secondaire, deux divisions plus récentes se sont définies en référence à d'autres *terrains d'action éducative*: Division I. Education dans les professions; Division J. Education postsecondaire. Il existe encore deux divisions dont les appellations portent à la fois sur un objet d'étude scientifique et sur un terrain d'action éducative: Division E. Conseil et développement humain; Division K. Enseignement⁴ et formation des enseignants. Enfin, une seule divi-

sion (F. Histoire et historiographie) retient une appellation empruntée à une *discipline de référence* externe.

L'analyse de Zeichner (1999) de la création de la division K nous permet de voir le genre de débats et de préoccupations qui sous-tendent la définition des champs de recherche en sciences de l'éducation. Avant la création de la division K en 1984, la formation des enseignants était abordée dans une section de la division C et dans plusieurs SIG. Lors de la présentation au conseil de l'AERA de la demande de reconnaissance d'une nouvelle division portant sur la formation des enseignants, plusieurs membres du conseil ont exprimé leurs réticences et leurs doutes quant à la qualité et la valeur scientifique de la recherche menée dans ce domaine. La demande a pu être approuvée, après de longs débats, grâce à un amendement ajoutant la mention d'un objet d'étude reconnu dans les milieux de la recherche universitaire devant la référence à l'action de formation des enseignants. La nouvelle division (*Teaching and teacher education*) a ainsi vu le jour et a pu soutenir l'émergence de nouvelles directions de recherche qui ont eu un impact significatif, en retour, sur l'étude des processus d'apprentissage et d'enseignement dans la division (C) d'origine.

Les chiffres dans le tableau 1 portent sur le nombre des sessions (conférences, symposia, présentations groupées de communications orales ou de posters, tables rondes, ateliers, démonstrations, etc.) proposées par chaque division. Le nombre de sessions par division reflète le nombre de membres appartenant à la division et le nombre de communications soumises et/ou sollicitées pour présentation au congrès. Sur la base de cet indicateur, trois principaux domaines de recherche ressortent. La prééminence historique de la division C (Apprentissage et enseignement) est encore perceptible aujourd'hui (182 sessions de communications). La division K (Enseignement et formation des enseignants), malgré la contestation qui a entouré sa création en 1984, a acquis une place importante dans la vie scientifique de l'association (167 sessions). La division G (Contexte social de l'éducation) est devenue aussi une composante majeure de la recherche en éducation (104 sessions).

Chaque division réunit une communauté de chercheurs qui partagent un intérêt pour un objet d'étude et/ou un terrain d'action (ou, dans un cas, une discipline de référence). Aucune division ne présente cependant une unité théorique ou épistémologique. A l'intérieur des divisions, divers cadres conceptuels et paradigmes de recherche coexistent, parfois dans un rapport de complémentarité, mais souvent dans un esprit concurrentiel bien affiché. Ainsi, par exemple, dans le champ de la division C (Apprentissage et enseignement), un très vif débat s'est engagé ces dernières années, dans le cadre du bulletin de l'AERA, entre les partisans d'une conception cognitiviste de l'apprentissage (Anderson, Reder & Simon, 1996, 1997) et les défenseurs d'une conception «située» de l'apprentissage⁵ (Cobb & Bowers, 1999; Greeno, 1997). Des traces de ce débat se trouvent aussi dans les conceptions, au sein de la division K, des processus d'apprentissage (ou de développement professionnel) de l'enseignant (Putman & Borko, 2000).

En contraste avec la continuité et la lente évolution de la structure de base de l'association (les divisions), les SIG reflètent le foisonnement et la fluctuation des thématiques de recherche en vogue, ainsi que les groupements de chercheurs en quête de légitimation pour leurs orientations d'étude. L'examen des programmes des congrès AERA montre que les SIG se créent, se dissolvent, se transforment avec une grande rapidité. Parmi les 133 SIG qui ont proposé des sessions de communications au congrès 2000, seulement une quarantaine d'entre eux existaient (sous un intitulé identique ou similaire) 15 ans auparavant.

Les SIG jouent un double rôle dans le développement de la recherche scientifique. D'une part, ils permettent des centrations conceptuelles à l'intérieur du champ général d'une division; c'est le cas, par exemple, des SIG «Constructivist Theory, Research and Practice» et «Cooperative learning: Theory, Research and Practice», dans le champ de la division C (Apprentissage et Enseignement). D'autre part, les SIG assurent un dialogue transversal et une confrontation de recherches entre divisions: par exemple, le SIG «Bilingual Education Research» réunit des travaux de chercheurs appartenant par ailleurs à différentes divisions (B, C, G, L, entre autres).

Si on relève les SIG qui ont proposé au moins 10 sessions de communications au congrès 2000, les constats suivants ressortent:

- les SIG qui traitent de problématiques de l'éducation liées à une population particulière sont très actifs: «Research Focus on Black Education» (28 sessions), «Research on Women and Education» (24), «Hispanic Research Issues» (14), «Indigenous Peoples of the Americas» (10), «Critical Examination of Race, Ethnicity, Class and Gender» (13 sessions regroupant en partie celles proposées par les SIG précédents);
- une activité relativement stable (autour d'une dizaine de sessions à chaque congrès) est constatée pour les SIG portant sur les processus d'enseignement et d'apprentissage dans le domaine du langage («Language and Social Processes», «Writing and Literacies») et dans celui des mathématiques («Research in Mathematics Education»);
- quelques anciens SIG maintiennent une présence active («Educational Statisticians» – 11 sessions, «International Studies» – 28 sessions), tandis que de nouveaux SIG manifestent un dynamisme croissant («Motivation in Education» – 13 sessions).

L'absence de référence aux disciplines qui ont contribué à la constitution des sciences de l'éducation, déjà constatée dans les appellations des divisions (à l'exception de l'histoire), reste très largement le cas pour les SIG. Parmi les 133 SIG, seulement trois portent sur des disciplines de référence: «Sociology of Education» (4 sessions), «Philosophical Studies in Education» (7), «Teaching Educational Psychology» (5).

Cet aperçu des communications au congrès 2000 de l'AERA soulève des questions auxquelles il faudrait répondre par la confrontation de plusieurs sources de données (cf. la liste proposée plus haut). Par exemple, il serait intéres-

sant de connaître les différents facteurs qui ont conduit, aux Etats-Unis, à une structuration conceptuelle de la recherche en éducation si peu axée sur les disciplines de référence, même si celles-ci reviennent parfois dans les appellations des départements académiques. L'article de Lagemann (1998) suggère plusieurs pistes mais n'aborde pas directement cette question.

Plus généralement, on peut se confronter à trois questions concernant le statut disciplinaire des sciences de l'éducation:

1. Si, aujourd'hui, il est difficile d'affirmer qu'il existe une architecture de savoirs bien définie en sciences de l'éducation, peut-on néanmoins identifier des signes de progression vers une telle architecture? Ou, faut-il concevoir le champ des sciences de l'éducation autrement, par exemple en termes de communautés de discours qui tentent de relier théorie et pratique?
2. Peut-on identifier les lignes de force d'une configuration conceptuelle susceptible de traverser les frontières nationales et les traditions linguistiques qui marquent très fortement le champ de l'éducation?
3. Quels concepts peut-on emprunter à l'épistémologie des sciences afin de dépasser le stade d'analyses descriptives et construire une interprétation mieux fondée de l'évolution de la recherche en éducation?

Notes

- 1 J'ai accepté la proposition des coordinateurs de ce numéro d'intégrer un éclairage nord-américain dans cette note de discussion car je suis avec intérêt l'évolution de la recherche dans ce contexte depuis longtemps, sans être spécialiste (je tiens à le souligner) de l'histoire de ce champ.
- 2 Des recherches «empiriques» peuvent se réaliser par une diversité de d'approches, à visée compréhensive ou explicative, sur la base de méthodes quantitatives ou qualitatives; leur caractéristique déterminante est la production d'un corpus de connaissances par la confrontation de la pensée du chercheur (de ses hypothèses, ses conjectures, ses interprétations) à des éléments qui ont une existence attestée en dehors de sa pensée.
- 3 Les éléments quantitatifs que j'apporte concernent l'ensemble des orientations présentes dans *l'American Educational Research Association* mais les références citées reflètent de manière privilégiée le domaine de recherche que je connais le mieux (processus d'apprentissage et d'enseignement).
- 4 Le terme *Teaching* dans l'intitulé de la division K évoque l'Activité de la profession enseignante, alors que le terme *Instruction* dans l'intitulé de la division C désigne plutôt les dispositifs et processus d'enseignement, au-delà de l'intervention de l'enseignant.
- 5 Le courant de *situated learning*, appelé parfois «apprentissage en contexte» en français, est basé d'une part sur des conceptions néovygotkiennes de la médiation sociale et sémiotique des apprentissages et d'autre part sur des études de l'apprentissage dans des contextes extrascolaires (*everyday cognition*).

Bibliographie

- Abbott, A. (1988). *The system of professions: An essay on the division of expert labor*. Chicago: University of Chicago Press.
- Anderson, J.R., Reder, L. M. & Simon, H.A. (1996). Situated learning and education, *Educational Researcher*, 25 (4), 5-11.
- Anderson, J.R., Reder, L. M. & Simon, H.A. (1997). Situative versus cognitive perspectives: Form versus substance. *Educational Researcher*, 26 (1), 18-21.
- Charlot, B. (1998). Les sciences de l'éducation en France: une discipline apaisée, une culture commune, un front de recherche incertain. In R. Hofstetter & B. Schneuwly (Ed.), *Le pari des sciences de l'éducation (Raisons éducatives, 1-2)*, pp. 147-168). Bruxelles: De Boeck.
- Cobb, P. & Bowers, J. (1999). Cognitive and situated learning perspectives in theory and practice. *Educational Researcher*, 28 (2), 4-15.
- Favre, P. (1985). Histoire de la science politique. In M. Grawitz & J. Leca (Ed.), *Traité de la science politique* (pp. 3-45). Paris: Presses universitaires de France.
- Greeno, J.G. (1997). On claims that answer the wrong questions. *Educational Researcher*, 26 (1), 5-17.
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (Ed.). (1998). *Le pari des sciences de l'éducation. (Raisons éducatives, 1-2)*. Bruxelles: De Boeck.
- Lagemann, E. C. (1997). Contested terrain: A history of education research in the United States, 1890-1990. *Educational Researcher*, 26 (9), 5 - 17.
- Popkewitz, T. S. (1997). A changing terrain of knowledge and power: A social epistemology of educational research. *Educational Researcher*, 26 (9), 18-29.
- Putnam, R.T. & Broko, H. (2000). What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning? *Educational Researcher*, 29 (1), 4 - 15.
- Stichweh, R. (1987). Profession und Disziplinen. Formen der Differenzierung zweier Systeme beruflichen Handelns in modernen Gesellschaften. In K. Harney, D. Jütting & B. Korning (Ed.), *Professionalisierung der Erwachsenenbildung* (pp. 210-267). Bern: Lang.
- Tenorth, H.-E. (1998). Les sciences de l'éducation en Allemagne. Un cheminement vers la modernité entre science, profession enseignante et politique. In R. Hofstetter & B. Schneuwly (Ed.), *Le pari des sciences de l'éducation (Raisons éducatives, 1-2)*, pp. 117-146). Bruxelles: De Boeck.
- Zeichner, K. (1999). The new scholarship in teacher education. *Educational Researcher*, 28 (9), 4-15.