

Les sciences de l'éducation: produit de tensions Réponse à une lecture romantique de l'école et pure de la science

Bernard Schneuwly

La contribution réagit de manière critique à la thèse de W. Herzog postulant l'instrumentalisation de la science par la politique dans le processus de réforme actuelle de l'école en Suisse. Elle décèle dans le texte de Herzog une pensée dichotomique qui conçoit le politique comme instance technocratique d'instrumentalisation, et qui oppose une école artisanale romantique à une vision de l'école comme entreprise standardisée, et une vision d'une science critique pure à une vision de la science soumise aux demandes du politique. Tout en intégrant des dimensions critiques du discours de Herzog, la contribution décrit les contradictions inhérentes aux entités qu'il aborde: le politique, l'école, la profession et la science. Ces contradictions sont le moteur du développement de ces entités et définissent les lieux possibles, multiples, d'interventions pour les acteurs.

Pamphlet utile et courageux que celui proposé par Walter Herzog. Oui, HarmoS n'a que peu suscité de débats publics critiques jusqu'alors; et les chercheurs n'ont guère usé de leurs armes conceptuelles pour analyser le phénomène qui se déroule sous nos yeux. Il est donc grand temps que le débat ait lieu, aussi entre chercheurs. En publiant son texte, Herzog nous fournit une excellente occasion: nous la saisissons.

Où Herzog nous montre ce qui se passe ... et où nous décrivons son point de vue et le nôtre

Herzog ne fournit pas seulement une occasion de débat; il met également à disposition de chercheurs des données et analyses nécessaires pour un débat informé:

- Il donne une description précise de la réorganisation du système scolaire suisse avec au cœur la nouvelle loi votée en mai 2006 et l'entreprise HarmoS qui touchent toute la scolarité obligatoire avec des répercussions sur la structure (par exemple début de la scolarité à 4 ans; transitions après 4, 8 et 11

ans), les contenus (orientation vers des compétences) et les modes de gestion (décisions prises au niveau de la CDIP qui n'a pas de réel contrôle démocratique).

- Il propose une intéressante discussion de la notion des standards et de leur origine technique et idéologique dans le monde de la fabrication industrielle et des effets de l'application de cet instrument sur le système scolaire. Les standards symbolisent particulièrement bien les changements en cours dans la mesure. Trois éléments sont essentiels: les standards s'appliquent à l'*output*, contrairement à la tradition scolaire qui agissait surtout sur l'*input* à travers les règlements, plans d'études et moyens d'enseignement; ils constituent une référence nationale; ils ont une fonction de pilotage du système qui fonctionne par renforcement des bons et punition des mauvais.
- Il présente des expériences multiples montrant les limites d'une évaluation par l'*output* et les standards: 1. Les «évidences» de la *evidence based policy*, loin d'être des données objectives et neutres, sont le produit de théories et de valeurs qu'elles promeuvent, sans discussion explicite. 2. Il n'y a pas de recherche convaincante concernant les limites et possibilités de la mesure de performances, en dehors des théories de la mesure elles-mêmes; le postulat d'efficacité repose sur la transposition simple de théories de sens commun et économiques. 3. On connaît par contre les effets de l'application systématique de tests pour l'évaluation d'individus – dérive possible de la standardisation: les élèves faibles sont défavorisés; les écoles préparent aux tests; élèves et enseignants se démotivent.

Ces apports de Herzog définissent un acquis. Mais quel est le point de vue qu'il adopte pour mener sa critique? Nous allons démontrer dans le présent texte qu'il s'agit d'un point de vue, répandu en sciences de l'éducation, selon lequel une alternative s'offrirait aux chercheurs, alternative que résume le *leitmotiv*: Thorndike ou Dewey (Labaree, 2006; Lagemann, 2000). Le premier domine dans l'administration des écoles et est tendanciellement technocratique; le deuxième est prépondérant dans le discours des formateurs d'enseignants et est axé sur le développement de l'enfant et sur l'école comme lieu de vie. Bovet, en 1935 déjà, définissait la même alternative pour les sciences de l'éducation et les réformes scolaires, proposant comme solution Thorndike *et* Dewey. Le mode de pensée dominant de ces analyses est la dichotomie et le choix d'un terme d'une alternative. Ce mode paraît par exemple en conclusion du texte de Herzog, quand il cite Lénine qui aurait posé l'alternative entre confiance *ou* contrôle, Herzog choisissant la confiance.¹ Puisque Lénine est convoqué, prenons cette autre citation tirée des *Cahiers philosophiques* qui décrit schématiquement le point de vue qui sera le nôtre: «Dans son sens propre, la dialectique est l'étude de la contradiction dans l'essence même des objets» (Lénine, 1914-5/1973, p. 240).

Nous allons montrer la pensée en dichotome qui domine chez Herzog en analysant ses visions du politique, de l'école, de la profession et de la science; et nous allons essayer de montrer qu'il est possible de les traiter comme contradictions

fondant le mouvement des «objets», essayant d'inclure à chaque fois l'apport de Herzog.

Le politique: instrumentalisation et technocratie

La rude charge contre le politique contient deux² chefs d'accusation³:

- Le politique⁴ instrumentalise la science comme fournisseuse de modèles de compétences et de données sur le réel en faisant abstraction a) des théories qui seules permettent la production de modèles et de données, b) de la fonction critique de la science.
- Le politique agit selon une vision «industrielle», technocratique de la gestion du système éducatif, en tenant de le piloter par des standards, à l'identique de ceux de la production industrielle, appliquant un système de récompense des bons et punition des mauvais producteurs.

Pour Herzog, le politique est l'acteur principal qui instrumentalise les autres; il nous paraît possible et nécessaire d'adopter une vision plus systémique. On assiste en effet à une redéfinition de la place des systèmes éducatifs dans l'ensemble des institutions sociales (voir par exemple, Laval, 2004) avec une prise de conscience accrue de son importance capitale comme facteur de production (qualification), comme facteur de distribution (sélection), mais aussi, en même temps, «de manière sourde» dit Laval, comme facteur de cohésion sociale et de gestion planétaire des ressources (citoyenneté). Inutile de dire que ces facteurs sont en eux-mêmes contradictoires et que tous les acteurs du système n'y répondent pas de même manière. L'action du politique – adoptons ce vocable comme désignant un acteur collectif – peut certes être interprétée comme réponse à dominante technocratique aux demandes sociales. Elle est à dominante technocratique pour deux raisons au moins: a) parce que la pensée politique actuelle, spontanément – nous sommes ici d'accord avec Herzog –, se moule dans les outils provenant d'une pensée économique (Herzog cite: «efficacité», «*benchmarkings*», «*best practices*», «capital humain», «budget global», «*controlling*», «*leadership*», etc.); b) parce que c'est une manière d'essayer de garder le contrôle dans la redéfinition des forces au sein du système éducatif qui risque de lui échapper partiellement. Cette réforme technocratique force cependant «le politique» à donner une autre place à deux acteurs: la science et la profession qui fonctionnent selon leur logique propre. L'analyse concrète du processus concret montre que ces acteurs ne se laissent pas simplement instrumentaliser, même si le politique le tente parfois. Pour l'illustrer, prenons l'exemple du concept de compétence et de modèles de compétence.

Le concept de *compétence* est un produit de la science, très controversé d'ailleurs⁵, idéologiquement marqué. L'adoption de ce concept comme dominant le débat politique et administratif sur la gestion de l'école obligatoire ne se fait pas

sans heurts et n'est pas définitif, la communauté scientifique elle-même le discutant de manière contradictoire et montrant ses limites évidentes, notamment dans le cadre de l'école obligatoire. En ce qui concerne plus particulièrement le développement de *modèles de compétence*, par exemple dans le domaine de la langue première, il s'agit d'un processus d'une extrême complexité qui est loin de fonctionner selon la logique pure d'élaboration de concepts scientifiques, mais inclut toujours la prise en compte – pas nécessairement consciente d'ailleurs – de données historiques (l'évolution de la discipline «langue première» par exemple), culturelles (différences de traditions et conceptions de la langue en Suisse francophone, italophone, germanophone), épistémologiques (référence à des théories de référence différentes, parfois opposées en psychologie, linguistique, sémiologie) et professionnelles (pratiques d'enseignement). La science certes joue un rôle important dans l'élaboration de ces modèles, mais dans un espace fortement contraint par la présence de fait de tous les acteurs du système. Ces modèles sont ensuite soumis à une validation empirique, certes limitée, mais où encore une fois des demandes contradictoires se manifestent. Et finalement, ils font l'objet d'une continuelle réévaluation, qui peut aller jusqu'à la mise en question du concept fondateur *compétence* lui-même. Nous sommes loin d'une simple instrumentalisation; dans l'action concrète, les moyens pour infléchir et adapter le concept sont nombreux. Les chercheurs impliqués sont loin d'être de simples exécutants, l'implication dans le processus n'empêchant d'ailleurs pas d'en faire simultanément une critique plus fondamentale.

L'école: lieu de production ou lieu de vie

Afin de démontrer les limites de la réforme technocratique de l'école, Herzog tente de montrer ses points faibles:

- Les processus pédagogiques ne sont pas «technologisables» parce qu'il ne s'agit pas de systèmes techniques qu'on peut décomposer en unités et parce que les actions éducatives portent sur des sujets agissant.
- Les écoles ne produisent pas seulement de l'*output*, et il ne faut donc pas les évaluer selon une logique productiviste. À l'école comme «lieu de production», il oppose l'école comme «lieu de vie». L'approche par l'*output* oublie, selon lui, «l'ambiance de l'école, ces choses soit-disant sans utilité, comme le plaisir dans une matière, le sentiment de bien-être lors de l'enseignement, la satisfaction que procure une performance, les relations entre enseignant et élève, la surprise causée par une réponse inattendue, l'humour spontané ou non, etc.».

Herzog défend de fait une école «artisanale», une vision romantique de l'école (et de la profession). Derrière ses descriptions surgit l'image du pédagogue charismatique qui enseigne dans un lieu protégé, loin de toute pression sociale, de toute concurrence et sélection, selon les besoins des enfants, suivant leur déve-

loppement spontané, inventant outils, méthodes et techniques. On croit presque entendre Ferrière (1915) et ses trente points de définition d'une vraie école nouvelle, où le lieu de vie prime sur la production et l'appropriation de savoirs et capacités; où le bien-être est la valeur suprême; où, comme le dit Herzog, le résultat ne compte guère: «Certes, dans les bonnes écoles on observe également de bonnes performances», dit-il, mais l'essentiel est ailleurs.

Il est peu probable qu'aborder l'école de ce point de vue permette de répondre aux défis qui sont les siens. Les transformations de l'école répondent à la nécessité de l'augmentation continue des qualifications exigées, si possible pour tous, avec néanmoins une distribution inégale entre populations d'élèves.

- Des technologies d'enseignement de plus en plus complexes sont développées: définition et organisation de nouveaux contenus; élaboration de moyens d'enseignement; création de dispositifs d'apprentissages, etc. Certes, le processus pédagogique n'est pas entièrement «technologisable», mais les technologies pour transmettre des savoirs et construire des capacités, ont immensément progressé; la formation plus élevée des enseignants en étant l'indice, le résultat et le présupposé.
- Cette évolution est depuis toujours aussi basée sur la mesure de l'*output*, et ce depuis les débuts de sa forme moderne quand elle devient «affaire d'État» (Hofstetter, 1998): examens de fin de scolarité, abandonnés certes à partir des années 30; épreuves comparatives que se donnent les systèmes cantonaux; etc. Les examens de recrues par exemple ont joué un rôle important pour le développement des systèmes au tournant du 19^e au 20^e siècle. Ils ont déjà donné lieu à un débat un peu semblable au nôtre dans les années 1920, avec une forte opposition des enseignants à des mesures standardisées et la volonté du politique d'imposer des examens sur une base «plus scientifique». ⁶ Ce n'est pas le principe de l'évaluation de l'*output* qui est nouveau, mais sa généralisation et sa standardisation.
- À partir du noyau fonctionnel de l'école sont élaborées les conditions optimales pour agir, ces conditions étant elles-mêmes d'ailleurs en partie des technologies d'enseignement: les fêtes d'école, les sorties, etc., pour prendre des exemples de Fend (1994) cité par Herzog qui caractérisent une bonne école.

Pour répondre aux exigences nouvelles, le modèle artisanal et romantique ne suffit plus. Il faut le développement de technologies nouvelles et une meilleure connaissance du système par les acteurs pour progresser. De là à parler du passage à un système industriel et entrepreneurial de l'école est le pas que nous ne franchissons cependant pas; nous rejoignons ici Herzog dans sa résistance aux tendances dominantes de l'évolution de l'école sans adopter sa vision de l'école qu'il propose comme alternative. L'enjeu est en effet au moins double et met à nouveau les acteurs du système en jeu dans un nouveau rapport à définir.

- Il s'agit à la fois de connaître les performances d'un système d'une extrême complexité à tous les niveaux; et en même temps, de connaître et d'apprécier les limites importantes des outils à disposition (voir Bain, 2003).

- Il s'agit de réexaminer les contenus de l'enseignement à la lumière des défis actuels. Ce problème est pour l'instant peu discuté publiquement dans le cadre de HarmoS qui, à y regarder de près, fonctionne comme standardisation et harmonisation de l'existant par le concept de compétence. Avec un danger de dérive que décrit la boutade de Neuweg (2004, cité par Herzog) «[...] dass [...] nicht gemessen wird, was wichtig ist, sondern dass [...] wichtig wird, was gemessen werden kann». Et avec une tendance, inhérente au concept de compétence, de dissoudre en fin de compte les contenus et savoirs comme élément central de la formation de la personne. En même temps, ce processus comprend aussi des possibilités d'explicitation et de systématisation des savoirs et contenus et un enrichissement des concepts contribuant à la professionnalisation des interventions des différents acteurs intervenant dans l'école.

Les positionnements des acteurs dans la redéfinition de l'école sont de toute évidence contradictoires, et c'est précisément leur travail de redéfinition continue qui la forge: école comme entreprise, école comme artisanat, école comme profession sont quelques mots-clés qui structurent le débat. L'issue est incertaine.

La profession: contrôle ou confiance

Herzog traitant la question de la profession en marge, nous nous contentons de quelques notes. Tout le monde s'accorde pour dire que le processus de professionnalisation nécessite actuellement une forte articulation entre profession et recherche scientifique. Tout ce que nous avons dit jusqu'ici implique précisément une meilleure connaissance et maîtrise par les enseignants de contenus et démarches scientifiques qui façonneront de plus en plus leur champ professionnel à l'avenir.

Cette tendance a-t-elle pour résultat une plus grande dépendance de la profession à la science et au politique, ou lui ouvre-t-elle de nouvelles possibilités d'agir? C'est la question que pointe Herzog en posant l'alternative: confiance ou contrôle. En choisissant la seule confiance, Herzog va dans le sens d'une vision idéalisante du pédagogue au service de sa mission, seul maître à bord, œuvrant pour le bien des enfants. Mais «la confiance n'exclut pas le contrôle». La confiance, la liberté et l'autonomie, attributs constitutifs de la profession et des professionnels, impliquent des procédures explicites de contrôle. Collectivement, la profession peut garder à la fois des espaces de liberté et se donner des moyens plus sophistiqués de contrôle de la construction à laquelle elle participe. Les tendances contradictoires qui apparaissent ici sont les suivantes. Il y a d'un côté la persévérance d'approches normalisantes, orientées vers l'application de méthodes et une orientation positiviste de la science qui contient une dimension aliénante puisqu'elle se développe indépendamment de la profession et du champ professionnel.⁷ C'est cette tendance que décrit Herzog; elle existe. Mais il y a de

l'autre côté une tendance vers une professionnalisation qui implique une forte composante scientifique et permet le contrôle et la participation de la profession au développement du système dans lequel elle peut jouer un rôle accru. Cette contradiction fonctionne partout, tout le temps, en chaque acteur, sous de multiples formes.

La science: soumission ou critique

Dans ce contexte, la place de la science n'est nullement prédéterminée, mais enjeu de luttes contradictoires, y compris au sein de la communauté scientifique. Des outils de la science sont mis au service instrumental du politique: un choix possible tout à fait légitime que font de nombreux chercheurs. Ce que constate Herzog est une réalité indéniable. Mais sa constatation est moraliste: tout se passe comme si la position critique de la science qu'il revendique empêchait la possibilité même pour la science d'intervenir dans le système et de contribuer à son développement, autrement que par la critique.

Sa position apparaît dans sa conception de la science et l'usage qu'il fait de Popper. Ou plutôt: l'usage de Popper est significatif et cohérent avec l'approche de la dichotomie que pratique Herzog dans son texte, y compris pour la science. Car, d'une certaine manière, la théorie poppérienne de la science fonctionne selon la dichotomie du tout ou rien: ne dit-il pas qu'une seule observation contraire à la prédiction d'une théorie permet de réfuter celle-ci, les milliers d'autres seulement de la corroborer? Certes, Herzog cite Popper pour soutenir le fait que toute connaissance scientifique est toujours définie à l'intérieur d'une théorie et dépend d'un point de vue. Personne ne contredira. S'en suit-il que toute connaissance est relative, qu'elle n'est pas «utilisable» en dehors du contexte argumentatif qui l'a produite, comme le suggère Herzog? Les données sur les flux d'élèves par exemple, dépendent de théories qui permettent de les construire. Mais ces données, ne disent-elles rien sur le réel? Ne permettent-elles pas de le connaître et même d'agir, toutes relatives qu'elles sont? Les «évidences» que cherchent les politiciens pour baser leur politique sont certainement critiquables à maints égards, et servent souvent à légitimer une action politique en cachant les présupposés théoriques. Il n'empêche que se dévoilent derrière elles des aspects du réel, pour qui sait lire. Et sans doute, même le politicien le plus idéologique tente-t-il dans la mesure du possible de fonder son action sur une connaissance du monde, ne serait-ce que pour augmenter la chance que son action soit efficace.

Mais Herzog dénie en quelque sorte aux données que fournissent les chercheurs travaillant dans le contexte des standards et des *outputs* toute valeur de vérité et toute efficacité; ou du moins n'en parle-t-il pas du tout, invoquant Popper pour soutenir une position somme toute relativiste.⁸ Il rejoint ainsi une position largement répandue que nous avons décrite ailleurs en détail (Hofstetter, Schneuwly & Lussi, sous presse): cette position considère que les sciences de

l'éducation servent avant tout à augmenter le contrôle du système par le politique et à «prolétarianiser» les enseignants, à limiter leur autonomie. Rendant attentif aux dérives possibles, elle absolutise cette tendance, homogénéise la science et la profession et devient insensible aux contradictions et aux possibilités d'intervention. Sa position de critique radicale a pour effet paradoxal de relativiser toute possibilité de connaître le réel. Elle se retire ainsi de fait dans une tour d'ivoire, contemplant le réel sur lequel aucune action n'est possible puisqu'il est soumis à une évolution inéluctable.

Face à cette position, nous en développons une autre qui définit le rapport entre science et champs pratiques comme irréductiblement contradictoire, l'un constituant l'autre et inversement. Sur la base d'un large corpus de données, genevois, suisse et international, et d'une analyse de discours sur les sciences de l'éducation, nous sommes arrivés à une théorisation des rapports entre les acteurs qui considère que la tentative d'instrumentalisation – impossible en réalité, comme nous l'avons montré plus haut – est aussi une condition du développement des sciences de l'éducation, tout comme l'est la possibilité d'un lieu de la critique détachée que constitue la science. Les sciences de l'éducation sont irrémédiablement le résultat de tensions: tensions entre ajustement sur les demandes sociales et professionnalisantes liées aux terrains éducatifs d'une part et quête d'une reconnaissance scientifique, impliquant une suspension momentanée de la dimension praxéologique d'autre part; tensions entre implication locale et visée universelle; tensions entre le mouvement d'«autonomisation» des disciplines de référence et le déploiement pluridisciplinaire des sciences de l'éducation (Hofstetter, Schneuwly *et coll.*, 2007).

Conclusion

Herzog nous alerte: il a raison. Et nombre de ses remarques et critiques sont utiles et nécessaires. Mais il nous propose comme solution le refus. Sa méthode d'analyse dichotomique aboutit tendanciellement au choix: soit l'un, soit l'autre; et en fin de compte le danger guette: ni l'un, ni l'autre. Le refus se paierait alors au prix de l'insignifiance de la science. Nous proposons le «*sowohl als auch*», le compromis comme le conçoit Mi-en-leh, Lénine vu par Brecht: «Les compromis sont souvent nécessaires. Beaucoup de gens entendent par là mettre de l'eau dans son vin. On pense que, s'il n'est pas coupé, le vin est indigeste. Ou encore qu'on n'a pas sous la main assez de vin pour étancher sa soif. Je me fais une autre idée des compromis. Je bois dans ce cas le vin et l'eau dans deux verres. Car il est beaucoup trop difficile de séparer après coup le vin de l'eau» (1968, p. 20).

Notes

- 1 Sans doute fait-il ici référence à la trop fameuse expression «Vertrauen ist gut – Kontrolle ist besse». La citation n'est pas de Lénine; ce dernier ne pose pas le rapport entre confiance et contrôle comme alternative, par exemple dans une lettre à Zetkine: «La confiance n'exclut pas le contrôle».
- 2 Il y a un troisième chef d'accusation, marginal certes. Selon Herzog, la standardisation reposerait sur une «réactivation» d'une pensée nationaliste douteuse («fragwürdiges Nationaldenken»). Cette accusation nous paraît problématique: ce n'est pas parce qu'on définit des standards au niveau national qu'on «réactive une pensée nationaliste douteuse».
- 3 Herzog parle dans son texte de «Anklage»; nous lui emboîtons le pas.
- 4 Il est intéressant d'analyser le discours de Herzog. Il réifie et simplifie les processus par deux procédés linguistiques. 1. Il parle globalement d'un seul acteur, «die Politik»; le rapport complexe entre politique et administration et les contradictions entre acteurs politiques disparaissent. 2. Il décrit les processus au passif, donnant l'impression d'un processus avec des acteurs cachés, ou qui se déroule sans possibilité d'influence humaine: «...angestrebt wird eine Richtschnur...»; «wird ihr eine neue Form der Verwaltungsführung auferlegt ...», etc.
- 5 La littérature concernant ce concept est immense. Pour une vue d'ensemble en français, voir Dolz et Ollagnier (2000); pour une mise en cause particulièrement radicale, voir Crahay (2006); nous avons nous-même proposé une critique (Erard & Schneuwly, 2005).
- 6 Voir la discussion de Bovet (1935). Pédagogue expérimental et militant de l'éducation nouvelle à la fois, il est tiraillé entre une position soutenant la mesure pour accroître le rendement et une autre défendant la liberté de l'enseignant (voir Hofstetter & Schneuwly, sous presse). Sur les examens de recrues, voir aussi Lustenberger (1996) et récemment Crotti & Kellerhals (2007). Pour une excellente analyse de la contradiction entre taylorisme et romantisme dans le mouvement de l'éducation nouvelle, voir Hameline (1993).
- 7 C'est cette dimension qu'absolutisent certaines analyses (Popkewitz, 2006), dans un contexte américain cependant différent du point de vue du statut des enseignants (Lenoir, 2002).
- 8 Sokal et Bricmont (1997) montrent que certaines exagérations de Popper peuvent aboutir à une position relativiste, qui n'est cependant nullement la sienne (pp. 61s).

Références bibliographiques

- Bain, D. (2003). Pisa et la lecture: un point de vue de didacticien. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 25, 2003, 59-78.
- Bovet, P. (1935). *Les examens de recrues dans l'armée suisse: 1854-1914*. Neuchâtel et Paris: Delachaux et Niestlé.
- Brecht, B. (1968). *Le livre des retournements*. Paris: L'Arche.
- Crahay, M. (2006). Dangers, incertitudes et incomplétudes de la logique de la compétence. *Revue française de pédagogie*, 154, 97-110.
- Crotti, C. & Kellerhals, K. (2007). «Mögen sich die Rekrutenprüfungen als kräftiger Hebel für Fortschritt im Schulwesen erweisen!» PISA im 19. Jahrhundert. Die schweizerischen Rekrutenprüfungen – Absichten und Auswirkungen. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 29, 47-64.
- Dolz, J. & Ollagnier, E. (Éd.). (2000). *L'énigme de la compétence en éducation*. Bruxelles: De Boeck.
- Erard, S. & Schneuwly, B. (2005). La didactique de l'oral: savoirs ou compétences? In J.-P. Bronckart, E. Bulea & M. Pouliot (Éd.), *Repenser l'enseignement des langues: comment identifier et exploiter les compétences* (pp. 69-99). Villeneuve d'Ascq: Septentrion.
- Fend, H. (1994). Was ist eine gute Schule? In K.-J. Tillmann (Éd.), *Was ist eine gute Schule?* (pp. 14-25). Hamburg: Bergmann und Helbig.

- Ferrière, A. (1915). Préface. In A. Faria de Vasconcellos, *Une école nouvelle en Belgique*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Hameline, D. (1993). Adolphe Ferrière (1879-1960). *Perspectives: revue trimestrielle d'éducation comparée*, 23, 379-406.
- Hofstetter, R. (1998). *Les lumières de la démocratie, Histoire de l'école primaire publique à Genève au 19^e siècle*. Berne: Peter Lang.
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (sous presse). Bovet's dilemma: examinations or no examinations. The Swiss contribution to the Carnegie initiative. *European Educational Research Journal*.
- Hofstetter, R., Schneuwly, B. & Lussi, V. (sous presse). Professionnalisation des enseignants et développement des sciences de l'éducation: contribution à une typologie des interprétations à propos des nouveaux enjeux de savoirs et pouvoirs. In R. Etienne, C. Lessard, L. Paquay & P. Perrenoud (Éd.), *Former des enseignants professionnels à l'Université: Quelles tensions? Quelles modalités? Quelles conditions?* Bruxelles: De Boeck.
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (avec la collaboration de V. Lussi, M. Cicchini, L. Criblez et M. Späni). (2007). *Emergence des sciences de l'éducation en Suisse à la croisée de traditions académiques contrastées (Fin du 19^e – première moitié du 20^e siècle)*. Berne: Peter Lang.
- Labaree, D. F. (2006). Progressisme, écoles, et *education schools*: une romance américaine. In R. Hofstetter & B. Schneuwly (Éd.), *Passion, tension, fusion. New education and educational sciences – Education nouvelle et sciences de l'éducation (end 19th-middle 20th century – fin du 19^e – milieu du 20^e siècle)* (pp. 305-324). Berne: Peter Lang.
- Lagemann, E. C. (2000). *An elusive science: the troubling history of education research*. Chicago: Chicago University Press.
- Laval, Ch. (2004). *L'école n'est pas une entreprise: le néo-libéralisme à l'assaut de l'enseignement public*. Paris: La Découverte.
- Lénine, I.V. (1914-5/1973). *Cahiers philosophiques*. Paris: Éditions sociales.
- Lenoir, Y. (2002). Les réformes actuelles de la formation à l'enseignement en France et aux États-Unis: éléments de mise en perspective socio-historique à partir du concept d'éducation. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 24 (1), 91-128.
- Lustenberger, W. (1996). *Pädagogische Rekrutenprüfungen: ein Beitrag zur Schweizer Schulgeschichte*. Zürich: Rüegger.
- Neuweg, G.H. (2004). Bildungsstandards in Österreich: über die gute Absicht, die Vereinbarkeit von Einsicht und Aufsicht und die gebotene Vorsicht. *Pädaktuell*, 4 (2), 4-13.
- Popkewitz, T. S. (2006). The idea of science as planning was not planned: a historical note about American pedagogical sciences as (re)making society and individuality. In R. Hofstetter & B. Schneuwly (Éd.), *Passion, Fusion, Tension. New Education and Educational Sciences – Education nouvelle et Sciences de l'éducation (end 19th-middle 20th century – fin 19^e – milieu du 20^e siècle)* (pp. 143-167). Berne: Peter Lang.
- Sokal, A. & Bricmont, J. (1997). *Impostures intellectuelles*. Paris: Odile Jacob.

Mots clés: Harmos, réforme scolaire, pensée dichotomique, contradictions comme moteur du développement, interventions des acteurs