

**PROFESSIONNALISATION DES ENSEIGNANTS
ET SCIENCES DE L'ÉDUCATION**

António Nóvoa

Université de Lisbonne, Portugal

Abstract

This article examines the history of educational sciences in relation with the process of professionalization of teaching and the changing patterns of state action in the field of education. The empirical work has been conducted in Southwestern Europe (France, Portugal, and Spain), but my purpose is to build a theoretical explanation that can be helpful to other contexts. Through an analysis of three different periods (1880s, 1920s, and 1960s), I intend to show that the formation of the educational sciences causes the exclusion of practice as the basis for pedagogical knowledge. At the turn of the 19th century, it consecrates the superiority of the expert regarding the teacher, and entails new regulations in the educational arena. In the 1960s, the educational expansion establishes new relationships between the state, the civil society and the academic world, introducing important changes in teacher education and professionalization. Teachers are defined as a corps that needs to be managed and controlled at state and university levels. The recent development of the educational sciences needs to be understood under this light.

Introduction¹

L'histoire des sciences sociales suscite, depuis quelques années, un intérêt croissant auprès des milieux scientifiques. Ce n'est pas un phénomène passager, mais plutôt la conscience que ces sciences sont par nature historiques, non seulement par leurs objets, mais aussi par leur mode de connaissance (Matalon 1992). La diffusion d'une perspective "naturelle" et "rationnelle" du projet scientifique a contribué à occulter son historicité, empêchant ainsi un regard critique sur les processus de production des savoirs et des formes de disposition des pouvoirs qui organisent l'univers des sciences (Nóvoa 1995). L'effort d'historisation est solidaire d'un mouvement intellectuel qui cherche à interroger l'idée de "progrès" et les visions "désintéressées" du travail scientifique: c'est pourquoi on ne peut pas analyser l'espace des *prises de position*, en lui-même et pour lui-même, c'est-à-dire indépendamment de l'espace des *positions* qu'il manifeste (Bourdieu 1991).

Après un temps marqué par la tentative de légitimation selon les critères des sciences "exactes", le champ scientifique de l'éducation ressent aussi un besoin d'histoire. Son renouvellement est fonction d'une réflexion qui prétend à élucider non seulement les parcours du passé, mais aussi la façon dont ce "passé" fut amené jusqu'au présent, tout en influençant nos langages, nos catégories de pensée et nos manières d'aborder les problèmes éducatifs. À l'aide des outils conceptuels de l'histoire des sciences et de la sociologie de la connaissance, plusieurs auteurs ont mis en relief ce travail de compréhension historique.²

¹ La préparation de ce texte s'est faite dans le cadre du projet *L'éducation portugaise dans le contexte européen: Images, cultures et politiques*, appuyé par la JNICT (Junta Nationale de Recherche Scientifique et Technologique). Je tiens à remercier la collaboration amicale de plusieurs collègues, qui m'ont aidé à différents moments du travail: Agustín Escolano Benito, Antonio Viñao Frago, Jean Houssaye, Jean-Noël Luc, Julio Ruiz Berrio, Jürgen Schriewer, Narciso De Gabriel, Pierre Caspard et Thomas Popkewitz.

² Je pense, par exemple, à des auteurs tels que Agustín Escolano Benito, Jacky Beillerot, Bernard Charlot, Christoph Wulf, Jacqueline Gautherin, Jean Houssaye, Jürgen Schriewer, Marc Depaepe, Martti Kuikka, Maurits De Vroede, Peter Drewek, Selma Garrido Pimenta, Thomas Popkewitz et Tomas Englund, parmi beaucoup d'autres.

Par ailleurs, une nouvelle attention est portée, actuellement, sur le processus de professionnalisation des enseignants. À travers des approches historiques et sociologiques, plusieurs recherches ont montré l'importance d'une analyse portant sur les projets collectifs et les dimensions personnelles de la profession d'enseignant, munie des moyens pour aller au-delà des références purement idéologiques ou structurelles.³ L'inscription des acteurs comme éléments centraux de l'entreprise intellectuelle marque un tournant décisif dans la façon de concevoir le travail scientifique en éducation.

Cependant, il n'est guère facile d'identifier des travaux qui essaient d'articuler ces deux problématiques: l'histoire des sciences de l'éducation et l'histoire de la professionnalisation des enseignants. Dans le premier cas, on privilégie souvent une réflexion *interne* permettant d'étudier les questions épistémologiques du "savoir", mais peu révélatrice des enjeux de "pouvoir" qui structurent l'élaboration historique des sciences de l'éducation. Dans le second cas, l'analyse est presque toujours orientée par des soucis concernant le statut économique, l'image sociale ou l'identité professionnelle des enseignants, laissant de côté la question de leurs rapports au savoir, notamment au savoir pédagogique.

C'est pourquoi il me semble utile de rapprocher ces deux volets, tout en essayant de les contextualiser à travers une référence aux différentes formes d'intervention de l'État dans le champ éducatif. Par ce biais, j'espère être en mesure de suggérer une interprétation *externe* de l'histoire des sciences de l'éducation, c'est-à-dire capable d'articuler les problèmes scientifiques avec l'évolution des systèmes scolaires et des politiques éducatives, d'une part, et les changements au sein de la profession enseignante, de l'autre.

La tâche n'est pas aisée, car l'espace des débats sur l'éducation est rempli de nombreuses ambiguïtés et paradoxes, qui entraînent une analyse *molle* du point de vue théorique. Je rappelle, par exemple, les concepts de demi-science pour parler de la pédagogie ou de semi-profession pour parler des enseignants, qui ont un pouvoir explicatif assez faible et qui constituent des langages qui construisent, beaucoup plus qu'ils ne décrivent, les réalités éducatives. La réflexion de Pierre Bourdieu à propos du champ des sciences sociales est encore plus pertinente en ce qui concerne celui des sciences de l'éducation:

Du fait qu'il a pour objet le monde social et qu'il prétend à en produire une représentation scientifique, chacun des spécialistes y est en concurrence non seulement avec les autres savants, mais aussi avec les professionnels de la production symbolique (écrivains, hommes politiques, journalistes) et, plus largement, avec tous les agents sociaux qui, avec des forces symboliques et avec des succès

³ Je pense, par exemple, au travail d'auteurs tels que Henry Giroux, Ivor Goodson, Jacques et Mona Ozouf, Jürgen Herbst, Larry Cuban, Martin Lawn, Michael Apple, Michael Huberman, Narciso De Gabriel, Peter Cunningham, Philippe Perrenoud, Richard Altenbaugh et Thomas Popkewitz, parmi beaucoup d'autres.

très inégaux, travaillent à imposer leur vision du monde social. (Bourdieu 1995, 4)

Le discours scientifique en éducation a de la peine à obtenir la reconnaissance du monopole du discours légitime sur son objet, car il est systématiquement concurrencé par d'autres discours, aussi bien à l'intérieur (enseignants, administrateurs, élèves) qu'à l'extérieur de l'enceinte scolaire (parents, autorités locales, hommes politiques). Il est impossible de comprendre le parcours historique des sciences de l'éducation sans une référence aux lieux d'encadrement institutionnel, de travail scientifique et d'utilisation professionnelle des connaissances. "La production d'idées implique un rapport complexe de facteurs institutionnels, économiques, académiques et biographiques" (Popkewitz 1987, 133); du fait, il ne suffit pas de prendre en considération la généalogie et la diffusion des savoirs, mais il faut en éclairer le sens social et la pénétration dans la conscience individuelle et collective. C'est pourquoi mon objectif n'est pas de raconter l'histoire de la production d'un savoir spécialisé en éducation, mais plutôt de comprendre la relation entre ce savoir et les différents pouvoirs (académiques, professionnels, politiques) qui habitent le champ éducatif.

Le temps et *l'espace* de ma réflexion sont bien délimités. L'exposé s'étend de la fin du XIX^e jusqu'à la fin du XX^e siècle, s'organisant autour de trois moments qui sont, à la fois, des temps-forts de la professionnalisation des enseignants et de la production d'un discours scientifique en éducation: *années 1880* - effort d'édification d'une science de l'éducation; *années 1920* - émergence de l'Éducation Nouvelle et des sciences de l'éducation au pluriel; *années 1960* - renaissance du projet des sciences de l'éducation. En retenant cette période longue, par cycles de quarante ans, j'espère saisir les ruptures, mais aussi les continuités, du développement d'un système spécialisé de connaissance dans l'arène de l'éducation (Giddens, 1990).

En termes géographiques, la réflexion prend appui sur des recherches menées dans trois pays de la même région culturelle (l'Espagne, la France et le Portugal), afin de faciliter la mise en oeuvre d'une perspective comparée. Néanmoins, je souhaite que les interprétations avancées puissent être relocalisées dans d'autres contextes, devenant conceptuellement utiles pour penser des réalités autres que celles de l'Europe du sud-ouest.

Sans entrer dans le détail des procédures de recherche, mentionnons que le travail empirique s'organise à partir de trois types de sources: les programmes et les règlements des écoles normales, afin d'identifier les contenus pédagogiques qui sont à la base de la formation des enseignants; des revues spécialisées, une pour chaque période retenue, afin de mieux saisir les discours portant sur la ou les sciences de l'éducation;⁴ des textes publiés par

⁴ Espagne: *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* (1877-1936), *Revista de Pedagogía* (1922-1936) et *Revista Española de Pedagogía* (après 1943). France: *Revue Pédagogique* (1878-1940), *La Nouvelle Éducation* (1921-

quelques-uns des pédagogues les plus influents, afin d'appréhender leurs points de vue sur la problématique des sciences de l'éducation.⁵

La méthode employée est en quelque sorte polémique, car l'effort interprétatif prend le devant sur la description des évidences empiriques. Pour bien marquer cette option, je me propose d'avancer des *thèses*, qui peuvent être argumentées, mais aussi réfutées, ouvrant la possibilité de produire différentes *histoires* à partir de la problématisation d'une même réalité. Je dévoile, tout de suite, la thèse principale qui construit ma réflexion:

La professionnalisation des enseignants est liée à la possibilité d'un savoir pédagogique, qui n'est pas strictement instrumental et qui peut constituer le corpus de connaissances nécessaires à l'exercice de la profession.

Du fait, il n'est pas étonnant de constater que les moments-forts de production d'une réflexion scientifique en éducation (années 1880, années 1920, années 1960) soient aussi des moments-forts dans l'affirmation professionnelle des enseignants.

Néanmoins, ces moments contiennent aussi les éléments d'une dévalorisation de la profession enseignante, étant donné qu'ils provoquent, à la fois, la dé-légitimation des enseignants en tant que producteurs de savoir et l'investissement de nouveaux groupes d'experts qui s'affirment comme "autorités scientifiques" dans le domaine de l'éducation.

Mon argument se construit autour de ce paradoxe: à chaque avancée des sciences de l'éducation il y a une amélioration de la condition et de l'image des enseignants, mais il y a aussi, en même temps, une dépréciation de leurs compétences, notamment en ce qui concerne le statut accordé à leurs savoirs, c'est-à-dire aux savoirs produits à travers l'expérience et la réflexion sur la pratique.

Une bonne partie des difficultés de la profession enseignante — et de la réflexion théorique à ce propos — repose sur ce paradoxe et sur l'ambiguïté des rapports des enseignants au savoir. C'est une question qu'il faut approcher historiquement, à l'aide d'outils

1939) et *Revue Française de Pédagogie* (après 1967). Portugal: *Revista de Educação e Ensino* (1886-1900), *Revista Escolar* (1921-1935) et *Revista Portuguesa de Pedagogia* (après 1960).

⁵ J'ai analysé, entre autres, les écrits publiés par: Francisco Giner de los Ríos (1839-1915) et Manuel Bartolomé Cossío (1857-1935), Gabriel Compayré (1843-1913) et Henri Marion (1847-1896), Manuel Ferreira-Deusdado (1860-1918) et José Augusto Coelho (1860-1927), pour ce qui est des *années 1880*; Domingo Barnés (1879-1941) et Lorenzo Luzuriaga (1889-1959), Roger Cousinet (1881-1973) et Célestin Freinet (1896-1966), Adolfo Lima (1874-1943) et António Faria de Vasconcelos (1880-1939), pour ce qui est des *années 1920*.

conceptuels permettant d'articuler trois processus qu'on a trop souvent tendance à dissocier: l'édification des sciences de l'éducation, la professionnalisation des enseignants et l'étatisation de l'enseignement. J'essayerai de les tenir ensemble, tout le long de mon argumentation.

Années 1880: Effort d'édification d'une science de l'éducation

La deuxième moitié du XIX^e siècle est une période-clef dans la consolidation des systèmes nationaux d'enseignement. L'émergence des États enseignants est bien antérieure, mais vers les *années 1880* on assiste à un nouvel élan qui inscrit définitivement la préoccupation éducative au sein du processus de modernisation de l'État. L'école joue un rôle central dans l'unification théorique opérée par l'État qui façonne les structures mentales et impose des principes de vision et de division construisant l'identité nationale: "c'est surtout à travers l'école que, avec la généralisation de l'éducation élémentaire au cours du XIX^e siècle, s'exerce l'action unificatrice de l'État en matière de culture, élément fondamental de la construction de l'État-nation" (Bourdieu 1994, 115). Le système scolaire devient le lieu de production d'une culture dominante, ainsi constituée en culture *nationale légitime*. Il sera, dorénavant, l'un des principaux instruments pour forger une solidarité nationale, dans le cadre d'une citoyenneté qui sert de justification à une politique d'homogénéisation culturelle qui transforme les populations en nations (Habermas 1992). C'est pourquoi la problématique de la *gouvernementalité* est centrale à l'analyse du "modèle scolaire" et du rôle accompli par l'école dans le processus de consolidation des États-nations (Popkewitz, 1996).

Il est impossible de comprendre l'étatisation de l'enseignement sans une référence à la professionnalisation des enseignants, laquelle connaît des évolutions fondamentales à cette époque. Il faut bien saisir les deux faces de ce processus: il y a, d'une part, le renforcement d'une politique de normalisation et de contrôle des enseignants, notamment à travers la consolidation des écoles normales, qui assument la mission de les discipliner et de les incorporer en agents du projet social et politique de la modernité; mais, d'autre part, on observe l'émergence, au sein des écoles normales et des associations d'enseignants, de mouvements d'affirmation professionnelle et de développement d'un esprit collectif, qui sont à l'origine d'une véritable mutation sociologique du corps enseignant (Nóvoa 1987). Les nouveaux "professionnels" essaient de bâtir un projet d'autonomie, qui se confronte à un encadrement étatique de plus en plus ferme, mais aussi à l'effort d'édifier un discours scientifique dans le domaine de l'éducation. C'est pourquoi on ne peut éclairer cette

problématique qu'à travers le recours à une approche susceptible de tenir ensemble les questions du pouvoir et du savoir.

La spécialisation de la connaissance octroie aux nouveaux professionnels une fonction d'autorité à l'intérieur de leur champ disciplinaire, tout en les légitimant dans un discours de normalisation sociale (Silva et Slaughter 1984). On croit, à cette époque, que la connaissance scientifique "peut fournir les fondements normatifs nécessaires à la vie moderne, substituant ainsi l'action menée traditionnellement par la philosophie et par la religion" (Ross 1994, 1). Derrière ce projet, se profile une logique de régulation sociale, qui tend à inscrire la professionnalisation de la connaissance au centre des processus de reconfiguration de l'État. L'efficacité de la nouvelle idéologie, à la fois "professionnelle" et "scientifique", implique la défense de l'objectivité et le refus de l'histoire: le savoir doit s'imposer comme un phénomène naturel et en aucun cas comme une construction sociale, comme une réalité atemporelle et pas du tout comme un mouvement historique, comme une recherche désintéressée et jamais comme un rapport de forces et de pouvoirs (O'Donnell 1985; West 1989).

Nanine Charbonnel caractérise bien cette période, qu'elle nomme le *moment Compayré*, pendant laquelle on assiste à la naissance intellectuelle et institutionnelle de la science de l'éducation:

La grande affirmation, la grande nouveauté mais aussi sur quoi porte le grand consensus, c'est précisément ceci: la Pédagogie, cela peut s'enseigner, il y a une Science de l'Éducation, c'est-à-dire "quelque chose qui s'enseigne" (Marion). Son statut théorique, c'est d'abord d'être enseignable, c'est-à-dire accessible dans son identité à des professeurs divers qui peuvent à leur tour la faire découvrir dans des cours et y trouver des sujets d'examen. (Charbonnel 1988, 19)

Cet enseignement a lieu aux universités et aux écoles normales. Il s'agit, dans le premier cas, d'un développement identique à celui des autres sciences sociales, grâce auquel les nouveaux systèmes spécialisés de production de connaissances scientifiques s'arrogent le droit d'instaurer de nouvelles formes de gouvernement et de redressement de la société (Ross 1991). Par contre, dans le second cas, on est devant des savoirs qui sont mis en oeuvre dans la formation professionnelle des enseignants et qui servent à justifier le statut d'experts et le monopole d'intervention dans le champ éducatif. Bien qu'intimement liés, ces deux processus s'organisent selon des logiques propres, qui entérinent des pouvoirs différents, tout en contribuant à dissocier la théorie pédagogique de la pratique éducative.

En ce qui concerne le monde universitaire,⁶ il faut retenir la création des premières

⁶ En tant qu'ouvrages de synthèse, on peut consulter, Teresa Rabazas Romero (1995) pour l'Espagne, Jacqueline Gautherin (1991) pour la France et António Nóvoa (1994) pour le Portugal.

chaires de science de l'éducation, à partir de 1883. Deux de leurs titulaires les plus connus proposent les définitions suivantes:

La pédagogie est donc à la fois la science et l'art de l'éducation; mais comme il faut choisir, notre langue répugnant en général à ce qu'un même mot désigne à la fois un art et la science correspondante, je n'hésiterais pas à définir la pédagogie simplement: la *science de l'éducation*. (Marion 1887, 2238)

Il y a donc une science de l'éducation, science pratique, appliquée, qui a désormais ses principes, ses lois, qui témoigne de sa vitalité par un grand nombre de publications, en France comme à l'étranger, et qui a aussi son nom, quoiqu'on hésite encore à le lui donner, la *Pédagogie*. (Compayré 1885, 11)

La littérature produite à cette époque est traversée par des hésitations et des ambiguïtés en ce qui concerne les concepts de science, de science de l'éducation, de psychologie ou d'éthique. Il ne s'agit pas de faiblesses passagères (une sorte d'étape "préscientifique"), mais plutôt constitutionnelles, de la pensée de l'éducation. Une seule conviction rassemble les hommes qui participent à ce mouvement intellectuel: "la proclamation sans cesse réitérée d'une dépendance majeure de la pédagogie à l'égard de la psychologie" (Charbonnel 1988, 38).⁷ La science de l'éducation tend à être définie comme une "psychologie appliquée" et, par conséquent, il n'est pas étonnant qu'on utilise, parfois indifféremment, les concepts de psychologie appliquée à l'éducation, de science de l'éducation, de pédagogie ou même de méthodologie générale (Houssaye 1991). Plus tard, dans la leçon d'ouverture de son cours de 1902, Durkheim signalera que "la pédagogie dépend de la sociologie plus étroitement que de toute autre science" (1993, 92), mais l'essentiel à retenir c'est l'emprise des sciences sociales et humaines sur le champ éducatif. Les catégories de pensée et de discours qui deviennent dominantes font partie des projets de réorganisation de l'État moderne et de rationalisation de la vie sociale qui ont cours à la fin du XIX^e siècle.

Pour ce qui est des écoles normales, il y a des changements importants aux *années 1880* dans l'ensemble des trois pays. Malgré les différences entre les discours produits aux

⁷ Cette position est présente dans un ouvrage qui connaît un grand succès à cette époque: *Education as a Science*, d'Alexander Bain, dont la première édition remonte à 1879. J'ai consulté la version française, publiée en 1880, qui ouvre avec l'affirmation suivante: "pour étudier scientifiquement un art, il faut d'abord y appliquer les principes fournis par les différentes sciences qui s'y rattachent" (en spécial, la psychologie). Henri Marion, dans la leçon d'ouverture du premier cours sur la science de l'éducation n'hésite pas, non plus, dans le choix des mots: "je dis qu'à ce compte la psychologie et les sciences qui s'y rattachent ont tous les droits au titre de sciences positives, et qu'elles peuvent fournir à la doctrine de l'éducation une base véritablement scientifique" (Marion 1883, 1269).

universités et aux écoles normales, il est possible d'identifier des lignes de continuité dans l'affirmation que seule une pédagogie scientifique peut servir de fondement à une pratique éducative rationnelle (De Vroede 1989). Les sciences sociales et humaines sont porteuses d'un projet de planification et d'organisation de la vie sociale, qui accorde une légitimité accrue aux spécialistes basée sur l'idée qu'ils détiennent les clefs d'un progrès social qui ne pourra être assuré que par la nouvelle rationalité scientifique.

L'analyse des règlements et des programmes de l'enseignement normal montre un renforcement assez net des disciplines pédagogiques aux *années 1880*.⁸

En France, la réglementation de 1881 octroie un statut privilégié à la Pédagogie, en confiant son enseignement à celui qui a le plus d'autorité, d'expérience et d'habileté, le directeur même de l'école normale. Le contenu s'étale sur trois ans, ce qui révèle bien qu'il s'agit d'un cours de formation professionnelle des enseignants: d'abord, des principes généraux de l'éducation; ensuite, des questions de méthodologie; finalement, des références à l'histoire de la pédagogie et à l'administration scolaire. Ces options sont soulignées par L. Chasteau, dans les *Leçons de Pédagogie* publiées en 1884, qui se donnent pour but "l'éducation professionnelle de l'instituteur". Et peu d'années plus tard, c'est Georges Dumesnil qui, dans la leçon d'ouverture de son cours à Toulouse, affirme que: "la science de l'éducation devait se proposer en première ligne d'élever l'éducateur lui-même et lui ouvrir les yeux de l'esprit sur toutes ces études naturelles, sociales, morales dont l'influence sur l'éducation est si profonde" (Dumesnil 1888, 537).

Des tendances semblables peuvent être repérées en Espagne, notamment avec la réorganisation de l'École Normale Centrale d'Institutrices, en 1882, qui "transforme cet établissement en un des centres pédagogiques les plus modernes du monde" (Ruiz Berrio 1979, 226). Le Portugal n'est pas en marge de ce mouvement, comme l'on peut constater par la lecture des programmes des écoles normales, publiés en 1881. La Pédagogie devient la discipline centrale du plan d'études, prolongeant une approche méthodologique qui avait caractérisé l'enseignement normal jusqu'à cette époque, mais intégrant aussi une réflexion théorique sur les fins de l'éducation, la psychologie et l'histoire de la pédagogie (Nóvoa 1991). Dans un pays comme dans l'autre, on trouve, pour la première fois, une conception de la formation des enseignants dans laquelle les savoirs pédagogiques tendent à s'autonomiser des procédés méthodologiques, instaurant ainsi de nouveaux rapports de pouvoir entre les producteurs de théorie et les producteurs de pratique.

⁸ Consulter, par exemple, les ouvrages suivants: Agustín Escolano Benito (1985), Antonio Molero Pintado et M^a del Mar del Pozo Andrés (1989) et Narciso de Gabriel (1994), pour l'Espagne; Christian Nique (1991), Gilles Laprévote (1984), Jean-Noël Luc et Alain Barbé (1982) et Maurice Gontard (1960), pour la France; Aurea Adão (1984), António Nóvoa (1987) et Joaquim Ferreira Gomes (1980), pour le Portugal.

Par le biais de la réflexion développée, à la fois au sein des universités et des écoles normales, on voit se produire un clivage entre théorie et pratique, entre théoriciens et praticiens. Simultanément, on assiste à une espèce de désintégration entre la science de l'éducation en tant que discipline académique et la pédagogie en tant que connaissance pratique pour les enseignants (Schriewer et Keiner 1992). Henri Marion propose une analogie avec la science politique, qui est "de toutes les sciences pratiques la plus voisine de la pédagogie", étant donné qu'elle a "pour but l'action et non le savoir" (Marion 1887, 2238). Et Durkheim avancera même le concept de *théorie pratique* pour essayer de résoudre ce dilemme, mais il n'en retire pas toutes les conséquences et finit par se rabattre sur un lieu commun: "une théorie pratique ne vaut que ce que valent les sciences auxquelles elle emprunte ses notions fondamentales" (Durkheim 1993, 80). Or, sur quelles sciences la pédagogie peut-elle s'appuyer? La réponse est simple: la psychologie et la sociologie. Ainsi, au lieu d'approfondir le statut de la pédagogie en tant que *théorie pratique*, l'intervention durkheimienne se termine par son inféodation absolue aux "vraies" sciences (Charbonnel 1988).

Dans le tournant du siècle, ce clivage tend à s'accroître, et on le voit à travers une analyse des contenus des cours de science de l'éducation et des programmes des écoles normales. La question des rapports au savoir est centrale pour la compréhension du statut des enseignants, car:

Le savoir des théoriciens de l'éducation et le découpage de ce savoir en sciences de l'éducation est aussi le signe de leur pouvoir sur les praticiens. C'est ainsi que s'opère la normalisation par l'œil du pouvoir, le contrôle par les savants d'un côté et par les super-praticiens ou inspecteurs de l'autre. (Houssaye 1984, 41)

Le processus de professionnalisation est fonction d'un jeu complexe de pouvoirs (et de hiérarchies) qui construisent différentes communautés discursives à l'intérieur de l'éducation. Les sciences de l'éducation s'intègrent dans un programme plus vaste d'affirmation universitaire des sciences humaines en tant que théories et idéologies régulatrices de la vie sociale. La pédagogie s'exprime plutôt dans l'espace de la formation des maîtres, l'un des lieux où le langage scientifique acquiert une dominante appliquée et où l'État institue des dispositifs de contrôle d'un groupe professionnel dont l'importance augmente à mesure que l'école obligatoire s'étend à l'ensemble des couches sociales. Malgré les différences, il s'agit, dans un cas comme dans l'autre, de la consolidation d'un discours spécialisé qui tend à dévaloriser le savoir des enseignants, c'est-à-dire le savoir issu de l'expérience et de la réflexion sur la pratique (Nóvoa 1996).

Voilà ce qui permet de mieux comprendre l'ambiguïté du statut professionnel et de la condition sociale des enseignants. On a l'impression qu'ils sont toujours *entre* deux mondes: ils ne sont ni peuple, ni bourgeoisie; ils doivent posséder quelques connaissances, mais ne

doivent prétendre à être des intellectuels; ils jouissent d'une considérable autonomie dans la conduction de la classe, mais toute régulation autonome de leur profession leur est interdite; ils sont tenus d'exercer une certaine influence sur les communautés, pourvu qu'ils restent modestes et qu'ils évitent toute notoriété sociale; ils sont censés percevoir des salaires tout juste pour tenir une vie convenable, car il est tout aussi condamnable de se présenter misérable que d'étaler de la richesse; etc. (Altenbaugh, 1992; Herbst, 1989; Ozouf, 1967). La position *intermédiaire* des enseignants se manifeste particulièrement à travers leur dépendance vis-à-vis des savoirs produits par d'autres groupes et dans d'autres espaces sociaux. C'est pourquoi la problématique des sciences de l'éducation est intimement liée aux questions de la professionnalisation des enseignants et de l'intervention de l'État dans le champ éducatif.

Aux années 1880 il y a différentes visions de la profession enseignante, qui se disputent autour de la production d'un savoir légitime du point de vue social et scientifique et de la délimitation d'un pouvoir de régulation de l'enseignement.

La consolidation de la position intermédiaire des enseignants tient à cette contradiction: on leur reconnaît la capacité de produire des savoirs, mais on réserve aux spécialistes la compétence pour mettre sur pied une science de l'éducation "coupée" de la pratique; on leur reconnaît un certain pouvoir autonome dans l'exercice quotidien du métier, mais on renforce les dispositifs étatiques de contrôle de la profession, notamment par le biais des corps d'inspecteurs.

L'émergence de la science de l'éducation doit être envisagée à la lumière du développement d'une rationalité scientifique qui est porteuse de nouvelles formes de gouvernamentalité. Elle accorde aux enseignants des fonctions d'autorité sur le champ éducatif, au moment même où elle renforce leur contrôle, notamment à travers un discours d'autorité scientifique qui se produit au sein de la "nouvelle" science de l'éducation.

Années 1920: Émergence de l'Éducation Nouvelle et des sciences de l'éducation au pluriel

L'année 1912 marque une date symbolique dans l'histoire des sciences de l'éducation: la fondation de l'Institut Jean-Jacques Rousseau, à Genève, qui deviendra l'épicentre de l'Éducation Nouvelle. Le sous-titre (*École des sciences de l'éducation*) et la devise (*Discat a puero magister*)⁹ illustrent bien les motivations originelles de l'Institut. Dans la brochure publiée en 1926-1927 on voit défiler la panoplie des sciences de l'éducation: la psychologie expérimentale, la psychologie de l'enfant, la psychologie et la pédagogie des anormaux, la pédologie, l'hygiène scolaire, l'éducation morale, l'histoire de la pédagogie, la pédagogie

⁹ "Le maître doit apprendre de l'enfant".

générale, la pédagogie expérimentale, l'organisation scolaire, l'orientation professionnelle et la didactique sont quelques-unes des matières au programme. Le premier paragraphe du prospectus de l'Institut en dit beaucoup des objectifs à atteindre: "L'École a pour but d'orienter les personnes se destinant aux carrières pédagogiques sur l'ensemble des disciplines touchant à l'éducation. Elle vise notamment à les initier aux méthodes scientifiques propres à faire progresser la psychologie de l'enfant et la didactique".

Quatre décennies après le *moment Compayré*, les continuités dans le mode d'envisager le travail scientifique en éducation sont plus fortes que les ruptures: la possibilité d'une pédagogie expérimentale gagne les attentions générales, sans qu'on s'aperçoive des obstacles à franchir. Le nouvel élan pédagogique prolonge l'objectif de mettre sur pied une approche scientifique basée sur l'emploi des méthodes décalquées du modèle des sciences physiques, c'est-à-dire l'observation systématique et l'expérimentation. Le continuum est marqué par la prépondérance d'une raison psychologique, doublée d'une pensée sociologique: "Les théories pédagogiques étaient hier soit des hypothèses métaphysiques, soit des romans littéraires, soit des plans politiques. Elles se présentent aujourd'hui comme des corollaires des lois de la psychologie ou de la sociologie" (Lapie 1915, 232).

Le travail de construction du triangle psychologie-sociologie-pédagogie, qui sert de fondement au kaléidoscope *sciences de l'éducation*, mobilise des générations successives de chercheurs et d'éducateurs. Dans le cas espagnol, il est intéressant de mentionner, à titre d'exemple, la création de l'École d'Études Supérieures du Magistère, en 1909, qui culmine l'action menée par des hommes tels que Giner de los Ríos ou Bartolomé Cossío au sein de l'Institution Libre d'Enseignement et du Musée Pédagogique National; l'École est conçue comme un centre pour l'étude scientifique de la pédagogie et pour l'application méthodologique des différentes matières, ayant donné une contribution fondamentale à la formation d'une culture pédagogique innovatrice (Escolano Benito, 1985; Molero Pintado et Pozo Andrés, 1989). En ce qui concerne la France, on peut se rapporter à l'enquête prosopographique menée par Jacqueline Gautherin (1991) pour identifier les différents courants théoriques, idéologiques et professionnels qui nourrissent les chaires de science de l'éducation entre 1880 et 1914; une série d'hommes (Compayré, Marion, Thamin, Dumesnil, Buisson, Fauconnet, Durkheim, parmi beaucoup d'autres) produisent alors une vision pédagogique de la société et du travail de ceux qu'on va appeler les "intellectuels" (Charle 1990).

Le rassemblement de ces différentes perspectives se fait, progressivement, autour du désir d'une ère nouvelle, édifiée à travers l'application à l'ensemble social des principes scientifiques. Le projet de régénération de la société porté par l'Éducation nouvelle, surtout après la Grande Guerre, passe par le rêve de former un "homme nouveau" (Hameline, Helmchen et Oelkers 1995). L'utopie s'accomplirait grâce à des solutions rationnelles, testées

et expérimentées, que la "nouvelle science" serait en mesure de proposer. Mais, comme s'étonnait Binet, déjà en 1909, en parlant de la discipline qui renfermait alors tous les espoirs: "la pédologie a l'aspect d'une machine de précision, d'une locomotive mystérieuse, brillante, compliquée et qui au premier aspect frappe d'admiration; mais les pièces semblent ne pas tenir les unes aux autres et la machine a un défaut, elle ne marche pas..." (cf. De Vroede 1989, 178).

Entre les *années 1880* et les *années 1920* il n'y a pas, en effet, de discontinuité sur le plan épistémologique ou méthodologique; bien au contraire, on observe un perfectionnement de l'idée de *science de l'éducation*, avec cette désignation ou avec d'autres homologues, à l'intérieur du programme plus vaste de consolidation des sciences sociales et humaines. Mais, entre ces deux moments, il y a une différence sur le plan politique, au sens large du terme, c'est-à-dire en ce qui concerne les modalités d'organisation et de contrôle de la vie collective et individuelle. Le nouvel élan scientifique est conçu comme un élément central de la stratégie de rationalisation des institutions et de production d'une logique d'innovation et, par conséquent, il doit fournir des instruments utiles à l'administration et à la régulation sociale. Ceci entraîne des changements entre l'approche normative et philosophique de la fin du XIX^e siècle et la tendance réformatrice fondée sur la connaissance scientifique qui s'impose au début du XX^e siècle (Popkewitz 1991).

Et pourtant l'expression *sciences de l'éducation* ne connaît pas un grand succès, à cette époque. En France, aucun document ne semble attester son usage entre les deux guerres mondiales (Plaisance et Vergnaud 1993). Mais l'idée est bien là, non seulement dans la façon dont s'organisent les diverses disciplines qui ont trait à l'enfance et à l'éducation, mais aussi dans la mise en oeuvre des programmes de formation des enseignants et des conceptions pédagogiques qui soutiennent l'action de l'État. On retrouve les liens avec, d'une part, la fonction régulatrice des sciences de l'éducation auprès de la profession enseignante et, d'autre part, le projet de modernisation de l'État et de réforme de la société, cette fois-ci dans le cadre du développement de l'école de masses.

Les écoles normales sont l'espace institutionnel où l'univers des sciences de l'éducation se dessine de façon plus nette. C'est d'abord au niveau de la formation des enseignants que se font sentir les conséquences de la spécialisation des connaissances scientifiques en éducation. Le prestige social de la science accorde aux enseignants une plus grande légitimité professionnelle, au moment même où elle définit des régulations et des formes de contrôle plus fermes.

L'éclatement des sciences de l'éducation provoque une plus grande proximité des enseignants à un savoir général, mais fait craindre une moindre attention aux aspects spécifiques du métier. Les avertissements d'Adolfo Lima, directeur de l'École Normale de Lisbonne, et l'un des plus importants pédagogues portugais, montrent bien les équivoques

qui traversent ce débat:

La pédagogie constitue le fondement du travail qui s'accomplit dans une école normale, qui a un but essentiellement professionnel, la formation d'enseignants. (...) Cet enseignement doit être concret, basé sur les faits; la connaissance nécessaire des principes philosophiques ne doit pas contribuer à fabriquer des érudits et pédants, mais à créer de vrais pédagogues qui savent ce qu'ils veulent et où ils vont. (...) Rien ne doit être dit ou affirmé sans que l'expérience l'atteste auparavant. Les enseignements doivent partir des faits, car ce n'est qu'ainsi qu'on produira science et science professionnelle. (Lima 1920, 105-105)

Les sciences de l'éducation tendent à fonctionner comme une sorte de culture générale d'encadrement, tandis que la méthodologie devient connaissance professionnelle spécifique: "à l'école normale on fait de la science, mais de la science appliquée, c'est-à-dire la sciences des méthodes pédagogiques" (Lima 1920, 134). Ce repli méthodologique permet de résoudre provisoirement la question des rapports théorie-pratique, en instaurant toute une série de hiérarchies entre les gens du savoir (les scientifiques), les tenants de la méthode (les professeurs-normaliens et, dans un certain sens, les inspecteurs) et les hommes et femmes de l'action (les enseignants).

Un tableau abrégé des matières de *sciences de l'éducation*, prévues par les réformes de l'enseignement normal approuvées après la Guerre, montre bien la diversité des approches qui sont mobilisées dans la formation des enseignants.

Disciplines de Sciences de l'Éducation

(Enseignement Normal - 1919/1920)

ESPAGNE - 1919 (Escuela de Estudios Superiores del Magisterio)	FRANCE - 1920 (Plan d'études des écoles normales)	PORTUGAL - 1919 (Programmes du cours normal)
Pédagogie Fondamentale	Pédagogie Générale	Pédagogie Générale et Histoire de l'Éducation
Histoire de la Pédagogie	—	Histoire de l'Instruction Populaire au Portugal
Pédologie	Psychologie Appliquée à l'Éducation	Psychologie Expérimentale et Pédologie
Hygiène Scolaire	(Hygiène)	Hygiène et Hygiène Scolaire

Organisation Scolaire	Sociologie Appliquée à la Morale et à l'Éducation	Éducation Sociale
Méthodologie	Pédagogie Spéciale	Méthodologie
Législation Scolaire et Technique de l'Inspection	Morale Professionnelle et Administration Scolaire	Législation Comparée de l'Enseignement

Sources: Molero Pintado et Pozo Andrés (1989), pour l'Espagne; *Plan d'Études et Programmes des Écoles Normales d'Instituteurs et d'Institutrices* (décret du 18 août 1920), pour la France; *Ensino Normal Primário - Programmas do curso normal* (décret du 7 novembre 1919), pour le Portugal.

D'un pays à l'autre, le tableau reste, pour l'essentiel, inchangé. La consolidation des sciences de l'éducation, notamment dans le cadre de l'Éducation nouvelle, est un projet transnational, qui inscrit des rationalités de progrès scientifique et de modernisation sociale dans le contexte des différentes régions. La valorisation institutionnelle de la formation des enseignants s'accompagne de pressions multiples dans le sens d'une présence plus forte de la pédagogie dans l'enceinte universitaire. Les temps sont propices à une amélioration du statut économique et de l'image sociale des enseignants, qui sont investis en agents d'un ordre nouveau et acquièrent ainsi une plus grande autorité sur l'éducation des enfants. Ils accomplissent un rôle symbolique très important dans la configuration de cet homme nouveau, qui a hanté les discours et les pratiques sociales dans l'après-Guerre.

Simplifiant les contours du profil de l'homme dont on rêve, il faut signaler deux caractéristiques principales: l'autodiscipline et l'efficacité sociale. Il s'agit d'assurer que chaque individu est capable de réguler de façon autonome ses propres comportements, en essayant de construire des dispositifs personnels de motivation et de créativité, pourvu que cet effort soit raisonné (et raisonnable), c'est-à-dire intégré et utile aux projets collectifs de réorganisation de la société. L'Éducation nouvelle est partie prenante de cette idéologie, qui se légitime dans la rigueur et la neutralité de la science, tout en produisant une vision des enseignants en tant que professionnels "efficaces" et "autonomes". Et pourtant ils voient leur travail plus surveillé que jamais, étant donné que les mécanismes scientifiques de supervision et d'encadrement pédagogique et les procédures étatiques d'évaluation et de contrôle se raffermissent considérablement.

Pour comprendre ce paradoxe, il faut bien saisir le rôle de la professionnalisation des connaissances scientifiques et de la consolidation d'un discours-expert dans la redéfinition de l'État et des formes de gouvernementalité au début du XX^e siècle. Le processus de standardisation et de spécialisation de la connaissance va instituer de nouvelles régulations dans le domaine de l'enseignement. À ce propos, John Dewey a présenté, dans une

conférence sur *Les sources d'une science de l'éducation*, son inquiétude par l'absence d'attention portée à la contribution scientifique des enseignants; en affirmant que la justification classique – "les enseignants ne possèdent pas les qualifications requises pour le travail de recherche scientifique" – était plutôt faible, il rappelait le désir des experts de contrôler les activités des enseignants: "la volonté humaine d'être une *autorité* et de contrôler l'activité des autres ne disparaît pas, malheureusement, lorsque quelqu'un devient un scientifique" (Dewey 1929, 46-47).

Parallèlement, besoin est de comprendre comment le développement de l'*école de masses*¹⁰ a inscrit dans les différents contextes nationaux des rationalités et des technologies de progrès diffusées au niveau mondial, tout en imposant de nouvelles exigences, notamment en ce qui concerne la préparation et le contrôle des enseignants. L'imposition de la scolarité obligatoire est l'un des principaux facteurs en vue de renforcer les liaisons symboliques entre les individus (les citoyens) et l'État. Plusieurs auteurs soutiennent que l'expansion de l'école de masses "est dépendante de la formation de projets souverains unifiés qui sont liés et qui sont reconnus par la société mondiale d'États-nations" (Meyer, Ramirez et Soysal 1992, 131-132). L'ontologie de la modernité construit une école qui réalise un travail laborieux d'unification culturelle. Fondé sur une idéologie de progrès et sur une rationalité scientifique, ce travail mène à bien le projet d'intégration des populations dans l'État.

L'idée de redresser le monde est, en elle-même, constitutive des sciences de l'éducation aux *années 1920*. Le changement des modèles d'intervention de l'État doit être mis en rapport avec la substitution de la théologie par la science, en tant que connaissance qui construit des catégories de pensée qui définissent des modalités d'action et de formulation des politiques éducatives. La création d'un "raisonnement populationnel", notamment à travers l'utilisation des outils statistiques, transforme les questions sociales en problèmes de gestion, aussi bien au niveau collectif qu'individuel (Lenoir 1995). Les enseignants sont envisagés comme membres d'une "population" qui doit être encadrée par des procédures adéquates, mais qui détient, elle aussi, une autorité de gestion sur d'autres "populations". Le principe d'un changement planifié par la science et piloté par l'État est la clef de voûte d'un système qui investit l'éducation d'abord comme élément de régénération de la société et, plus tard, comme moteur du développement socioéconomique.

Jean Houssaye propose une bonne synthèse de cet ensemble de questions, quand il

¹⁰ Le concept d'*école de masses* ne doit pas être confondu avec celui de *massification scolaire*: dans le premier cas, il s'agit d'un processus qui s'est initié au XIX^e siècle, mais qui se consolide dans l'Europe du sud au début du XX^e siècle, d'imposition d'une scolarité obligatoire à tous les enfants d'un certain âge; dans le second cas, on se rapporte à un phénomène de prolongement, d'élargissement et d'expansion de l'école, qui date de la deuxième moitié du XX^e siècle.

analyse le rapport théorie-pratique et la différence entre les rationalités qui organisent la *pédagogie* et les *sciences de l'éducation*. D'après lui, l'exclusion de la pratique au nom de la science ne peut qu'approfondir le clivage entre praticiens et théoriciens:

Paradoxalement, l'Éducation nouvelle est à la fois la consécration et la mise à mort de la pédagogie; elle en est la consécration car on assiste alors à une véritable explosion des pratiques innovatrices; elle en est la mise à mort car elle consacre la référence à la science et la dérive vers les sciences de l'éducation. Le praticien innovateur finira par être enterré et renié au nom des sciences de l'éducation, au nom de l'exclusion de la pratique. (Houssaye 1984, 47)

Cette analyse est partagée par Jürgen Herbst (1989) qui démontre comment les discours de la professionnalisation et de la science de l'éducation ont contribué à une dépréciation des enseignants et à une réduction de leurs compétences, par exemple en ce qui concerne leur rôle dans la conception et le développement curriculaire. Il tient des propos très critiques, lorsqu'il dénonce l'ensemble des manifestations "scientifiques" qui ont eu lieu aux universités nord-américaines du début du siècle, lesquelles ont mené à une marginalisation des enseignants et à un renforcement du pouvoir des spécialistes. Comme écrit Thomas Popkewitz (1991), la professionnalisation ne doit pas être envisagée comme une stratégie pour accorder plus d'autonomie aux enseignants, mais plutôt comme une manière d'instaurer des processus de régulation assurant des avantages non négligeables aux administrateurs scolaires et aux experts scientifiques.

L'invention des sciences de l'éducation a provoqué, par le biais du discours de la rationalité scientifique, l'exclusion de la pratique en tant que lieu de production de la connaissance pédagogique. Ceci a consacré la supériorité de l'expert-théoricien sur l'enseignant-praticien. C'est une coupure d'autant plus critique quand on sait, comme John Meyer, David Kamens et Aaron Benavot (1992) l'ont si bien démontré, que les grandes évolutions du curriculum et de l'enseignement tout le long du XX^e siècle sont des changements théorisés plutôt que des changements qui se borneraient à reproduire les réalités économiques ou les conjonctures socio-politiques.

L'incontestable essor de la professionnalisation pendant les années 1920 se traduit ainsi par la mise en oeuvre de nouvelles stratégies d'exclusion des enseignants. C'est pourquoi il faut regarder la rhétorique de l'innovation pédagogique produite par l'Éducation nouvelle comme un discours qui cherche à relocaliser les enseignants (et leurs identités) en fonction d'une rationalité qui se développe dans l'espace social et institutionnel de la "science".

Mais la redéfinition du statut des enseignants est aussi fonction du développement de l'école de masses et de la réorganisation des formes d'intervention de l'État après la Première Guerre mondiale. La croyance dans le projet de reconstruction des nations, à travers un nouvel élan éducatif, accorde une

importance majeure aux systèmes de gouvernement des personnes qui sont introduits par les sciences sociales montantes, notamment par les sciences de l'éducation.

Années 1960: Renaissance du projet des sciences de l'éducation

Le débat éducationnel prend des allures très différentes au moment du déclin de l'Éducation nouvelle (années trente), ce qui s'explique, en grande mesure, par les réalités politiques qui gagnent l'Europe. La situation de la pédagogie n'est pas identique dans les trois pays: en Espagne, les études pédagogiques universitaires sont réorganisées après la Guerre civile, en 1940, et acquièrent une position institutionnelle importante (Escolano Benito 1979; Escolano Benito, García Carrasco et Pineda Arroyo 1980); en France, la situation est plus éclatée, bien que certains enseignements, surtout dans le domaine de la psychopédagogie, prolongent une réflexion pédagogique au sein des universités (Avanzini 1992; Plaisance 1992); au Portugal, les disciplines pédagogiques restent dans le champ de la formation des enseignants: écoles normales pour les instituteurs et universités pour les professeurs du secondaire (Gomes 1995; Nóvoa 1994).

Mais, vers la fin des *années 1960*, on retrouve une problématique commune autour de la renaissance institutionnelle des sciences de l'éducation, qui va de pair avec d'importantes réformes éducatives et des changements très significatifs dans les systèmes scolaires: en France, les événements de mai 1968 produisent des ruptures qui obligent à repenser l'ensemble des dispositifs éducatifs, surtout au sein des universités (Prost 1992); en Espagne et au Portugal, l'année 1970 marque le début des projets de réforme lancés dans la période finale des respectifs régimes dictatoriaux (Escolano Benito 1979; Stoer 1986). Simultanément, on assiste à plusieurs initiatives de rénovation des politiques de formation des enseignants, dans le cadre d'une redéfinition plus générale de la profession enseignante.

La renaissance des sciences de l'éducation est directement liée à toutes les modifications des systèmes d'enseignement qui se concrétisent après 1945. En effet, la reconstruction économique de l'après-Guerre, fortement basée sur un nouveau concept de *développement*, provoque des changements non seulement en ce qui concerne les modalités d'intervention de l'État dans l'enseignement, mais aussi dans les conceptions sociales de l'éducation. La création de conditions favorables à une scolarité plus longue est justifiée par l'idée que l'éducation est le noyau central du développement socioéconomique des pays. L'augmentation de la demande sociale d'éducation est due à l'investissement de l'école

comme espace de mobilité sociale. L'interaction entre ces deux aspects permet de comprendre le phénomène mondial d'expansion de l'éducation, qui a eu lieu selon différents rythmes après la Deuxième Guerre, popularisé sous la désignation d'*explosion scolaire* (Meyer 1992). C'est une expression réussie, car elle suggère une espèce de rupture, à la fois quantitative et qualitative, qui introduit des bouleversements dans la façon de concevoir, d'organiser et de pratiquer l'enseignement.

En France, l'année 1967 est une date à retenir, car elle représente la création officielle des études universitaires en sciences de l'éducation. Après quelques hésitations sur la dénomination à adopter, l'expression *sciences de l'éducation* s'impose, notamment face à la proposition qui semblait dominante de "psychopédagogie" (Beillerot 1993; Jeannel, Clanché et Debarbieux 1994; Marmoz 1988). Derrière cette initiative, s'esquisse tout un programme édifiant un champ de savoirs et d'experts qui vont prendre en charge les questions de l'éducation. Dans un premier moment, la *génération Mialaret*, du nom d'un des auteurs les plus influents qui a consacré plusieurs travaux à la définition du "tableau des sciences de l'éducation", essaie de prolonger le projet interrompu de construction d'une pédagogie scientifique (Mialaret 1964). Sans nier les différences et, surtout, une plus grande complexité du débat, Gaston Mialaret ne laisse pas pour autant d'ouvrir sa *Nouvelle pédagogie scientifique* avec des interrogations chargées de sens:

Un pédagogue allemand, Lay, écrivait en 1902: "Il n'y aura plus désormais une pédagogie expérimentale à côté d'une pédagogie générale. La pédagogie expérimentale sera toute la pédagogie". Un demi-siècle s'est écoulé sans que cette prophétie se soit réalisée. La transformation de toute la pédagogie en pédagogie expérimentale est-elle d'ailleurs souhaitable? Est-elle possible? (Mialaret 1954, 1)

Et pourtant, l'accomplissement principal de cette génération sera l'ouverture des sciences de l'éducation dans une perspective multidisciplinaire, qui va faciliter une mobilisation des sciences sociales dans l'étude des questions éducatives, tout en induisant la construction d'un champ scientifique propre. Il va sans dire que cette perspective a donné origine à d'innombrables discussions, surtout de nature épistémologique, concernant le statut ou l'identité des sciences de l'éducation (Bernard 1994; Charlot 1995). Mon intention n'est pas celle d'approfondir ce débat, mais plutôt d'essayer de comprendre comment l'expansion des spécialistes va entraîner une reconstitution de l'arène de l'éducation, notamment pour ce qui est d'une reconfiguration de la profession enseignante et d'une nouvelle attitude vis-à-vis la prise de décision politique (Charlot et Beillerot 1995).

Cette question n'est pas spécifique de la France et, malgré quelques différences conjoncturelles, elle se pose de la même manière, soit en Espagne, à partir de la création des Instituts de Sciences de l'Éducation (1969-1970), soit au Portugal, à la suite des réformes de

la formation universitaire des enseignants qui seront à l'origine des Départements d'Éducation (1971). D'ailleurs, on pourrait élargir l'analyse à la plupart des autres pays d'Europe et d'Amérique, mettant en lumière l'importance acquise par les systèmes spécialisés de connaissance dans la l'organisation de la vie des personnes et dans la gestion du travail des professionnels (Giddens 1990). À cet égard, il faut souligner que le champ scientifique, notamment en éducation, est "un monde social *comme les autres* et, comme le champ économique, il connaît des rapports de force et des luttes d'intérêt, des coalitions et des monopoles, et même des impérialismes et des nationalismes" (Bourdieu 1995, 3).

Pendant les deux dernières décennies, la formation des enseignants a été fortement influencée par le discours des sciences de l'éducation, aussi bien en termes conceptuels qu'en ce qui concerne l'introduction de nouveaux modèles et pratiques d'action pédagogique. Les enjeux de pouvoir autour de la définition du curriculum de la formation, en particulier la question du poids relatif des matières des "sciences de l'éducation", des différentes branches du "savoir scientifique" et des "didactiques", ont suscité des débats interminables. Cette focalisation a souvent détourné le regard d'une autre question aussi importante: la façon dont le langage des sciences de l'éducation s'est imposé comme référent conceptuel pour penser la formation et la profession enseignante. Ce langage se réclame d'une légitimité scientifique, qui sert à instituer des rationalités extérieures aux pratiques éducatives et à consolider un pouvoir réglementaire des experts sur le travail des enseignants. Il est le fondement d'un processus de localisation/re-localisation des enseignants et de leur identité professionnelle, tout en assurant un nouveau capital symbolique aux spécialistes. David Labaree (1992) soutient même que les discours sur la professionnalisation des enseignants sont une stratégie des experts, surtout des formateurs d'enseignants et des chercheurs en éducation, pour augmenter leur statut et leur prestige au sein de l'université.

La rhétorique de la professionnalisation est également présente dans l'espace politique, notamment dans le langage des réformes éducatives des dernières années. On insiste sur le rôle décisif de l'éducation dans les nouvelles "sociétés de l'information", au moment même où l'on constate une dépréciation du statut des enseignants. L'appel à la décentralisation ou à la privatisation de l'enseignement consacre des stratégies politiques qui tendent à instaurer des contrôles plus proches sur le travail des enseignants, soit par le biais des autorités locales, soit à travers une logique de prestation de comptes aux clients. La référence à une plus grande autonomie des enseignants implique ainsi une auto-régulation, individuelle et collective, qui est basée, néanmoins, sur des critères conçus à l'extérieur de la profession. La professionnalisation des enseignants doit être analysée en tant qu'élément d'une redéfinition plus vaste des rapports entre l'État, la société civile et le monde scientifique.

Je retrouve le paradoxe qui a servi de fil conducteur à ma réflexion: l'inflation rhétorique sur la mission des enseignants contribue à leur donner une plus grande visibilité

sociale, ce qui renforce leur prestige, mais contribue aussi à instaurer des contrôles étatiques et scientifiques plus fermes, entraînant une dépréciation de leurs compétences et de leur travail. C'est pourquoi, d'après Thomas Popkewitz, les sciences de l'éducation fonctionnent comme des technologies de pouvoir:

La pédagogie associe les rationalités politiques à l'idée d'une auto-évaluation, d'une auto-réflexion et d'une prise en charge autonome des individus. Mais la question du gouvernement ne se pose pas uniquement du point de vue de la production, dans la mesure où il y a aussi l'inscription de systèmes de différence et de distinction qui servent à inclure et à exclure. Ceci est mis en oeuvre à travers des pratiques de normalisation qui appliquent des dispositions et des sensibilités "locales" comme si elles étaient universelles et "naturelles" pour tout le monde. (Popkewitz 1996, 47)

L'imposition comme "rationnel", "scientifique" ou "objectif" du discours des sciences de l'éducation obscurcit les dimensions idéologiques et les points de vue conflictuels sur la profession enseignante (Herman 1995). Le prestige des chercheurs en éducation est dépendant de la "naturalisation" de leurs propos et d'une plus grande proximité des espaces académiques et universitaires. L'État tend à abandonner un rôle normatif (de prescription) et à mettre sur pied des dispositifs de suivi, d'évaluation et de régulation basés sur des catégories produites par les experts. Les efforts de *rationalisation* de l'enseignement déployés par certains courants des sciences de l'éducation sont porteurs d'une logique de valorisation des experts et de disqualification des savoirs des enseignants. À ce propos, l'interprétation avancée par Tomaz Tadeu da Silva est très intéressante:

Le projet néo-libéral d'éducation souligne le rôle privilégié de l'*expert* – le contrepoint de l'intellectuel du modernisme – dans la restructuration des systèmes éducatifs. En déplaçant le regard du politique vers le technique, le projet néo-libéral d'éducation place l'*expert* en gestion, administration, reingénierie, évaluation ou qualité totale au centre du changement éducatif. Le néo-libéralisme tend à dévaloriser le savoir local, localisé et spécifique des enseignants sur les matériaux et les conditions de l'apprentissage en faveur du savoir général et systémique des spécialistes en administration et gestion. (Silva 1996, 263-263).

La pensée dichotomique (théorie/pratique, recherche/action) contribue à renforcer les clivages au sein de l'éducation, notamment entre les experts et les enseignants. La littérature sociologique a vulgarisé le concept de *prolétarianisation* (Lawn & Grace, 1987; Ozga, 1989) pour rendre raison de cette contradiction entre une rhétorique de plus en plus enflammée sur les enseignants et une réalité professionnelle qui la dédit. À l'exception de la dévaluation du statut économique, tous les autres aspects de ce processus concernent le rapport des enseignants au savoir: séparation entre la conception et la mise en oeuvre, ce qui entraîne une tutelle des experts sur les enseignants; standardisation des tâches, ce qui

provoque une définition technique et instrumentale des enseignants; intensification des activités scolaires quotidiennes, ce qui rend impossible une approche réflexive des pratiques pédagogiques.

La rationalisation de l'enseignement et la prolétarianisation des enseignants sont deux moments d'un même processus de contrôle externe de la profession enseignante. Ils font partie d'un agenda politique qui tend à définir les enseignants d'après des critères de rationalité technique, lesquels renforcent les clivages entre la théorie et la pratique et l'ambiguïté de leurs rapports au savoir. La situation est identique dans les trois pays analysés. C'est vrai que l'évolution des sciences de l'éducation en Espagne, en France et au Portugal a suivi, dans les dernières décennies, des parcours très différents, par exemple en ce qui concerne l'organisation des études universitaires et de la formation des enseignants. Mais, ce qu'il faut retenir, c'est l'extraordinaire expansion des groupes d'experts en éducation, qui ont constitué une communauté propre, agissant avec les moyens habituels (les associations, les revues,...) dans la configuration d'un champ scientifique et dans la production d'un discours qui cherche à hégémoniser le champ social de l'éducation. Le nombre croissant de spécialistes universitaires (en curriculum, en évaluation, en didactique, en méthodologie, en gestion,...) change les rapports de force à l'intérieur de l'espace éducatif, instaurant de nouvelles régulations entre les experts, les décideurs politiques et les enseignants.

La renaissance du projet des sciences de l'éducation a lieu aux années 1960, allant de pair avec d'importantes réformes éducatives en Espagne, en France et au Portugal. Elle doit être mise en rapport avec deux processus convergents: la rationalisation de l'enseignement et l'expansion mondiale de l'éducation ("explosion scolaire"). Progressivement, on assiste à la construction d'un champ scientifique qui influence la prise de décision politique et le comportement des enseignants. L'imposition d'un discours spécialisé, fondée sur une légitimité scientifique, est l'un des éléments les plus importants de la redéfinition actuelle de l'arène de l'éducation.

Les experts pédagogiques produisent des discours sur l'autonomie, les capacités d'auto-réflexion ou les qualifications académiques et scientifiques des enseignants, au moment même où les réformes éducatives cherchent à se légitimer à travers une rhétorique de décentralisation qui semble aller dans le sens d'une plus grande maîtrise des enseignants sur leur travail.

Mais, afin d'améliorer la qualité et l'efficacité des systèmes d'enseignement, les politiques éducatives font appel à des experts qui imposent des procédures plus fermes d'évaluation et de contrôle des contenus, des processus et des résultats du travail scolaire. Et les enseignants sont tenus d'adopter des perspectives conformistes et de suivre des orientations techniques, qui mettent en cause leur autonomie professionnelle.

Réflexions finales

L'intention de ce texte est assez claire: proposer une *autre* manière d'écrire l'histoire des sciences de l'éducation. L'analyse conjointe des questions de la *professionnalisation des enseignants*, des *formes d'intervention de l'État dans l'éducation* et de la *construction d'un discours scientifique en éducation* permet de mettre en relief des aspects souvent négligés d'une histoire qui ne saurait se comprendre à l'intérieur d'elle-même. En effet, il est impossible d'élucider le parcours historique des sciences de l'éducation sans une référence aux processus de professionnalisation des enseignants et d'étatisation de l'enseignement, tel qu'illustré au tableau suivant.

ANNÉES 1880	ANNÉES 1920	ANNÉES 1960
PROFESSIONNALISATION DES ENSEIGNANTS		
Consolidation des <i>systèmes nationaux</i> <i>d'enseignement</i>	Développement de l'école <i>de masses</i>	Phénomène d' <i>"explosion scolaire"</i>
Mise sur pied de la <i>Science</i>	Invention des <i>Sciences de</i>	Renaissance des <i>Sciences de</i>

<i>de l'Éducation</i>	<i>l'Éducation</i>	<i>l'Éducation</i>
-----------------------	--------------------	--------------------

- Dans la première partie (*années 1880*), j'ai cherché à mettre en rapport l'émergence d'un esprit de corps professionnel avec la consolidation des systèmes nationaux d'enseignement et l'édification d'une science de l'éducation.
- Dans la deuxième partie (*années 1920*), j'ai attiré l'attention sur l'amélioration du statut des enseignants, mais aussi sur le renforcement d'un contrôle étatique (dans le contexte du développement de l'école de masses) et d'un contrôle scientifique (dans le cadre d'un clivage entre la théorie et la pratique provoqué par l'invention des sciences de l'éducation).
- Finalement, dans la troisième partie (*années 1960*), j'ai insisté sur la façon dont la prolétarianisation des enseignants doit être envisagée à la lumière du phénomène d'«explosion scolaire» et des efforts contemporains de reconstruction des sciences de l'éducation.

Mes options se veulent être justifiées par la volonté de construire une histoire *externe* des sciences de l'éducation, susceptible d'en identifier les conséquences sur les réalités éducationnelles, plutôt que d'insister sur une histoire *interne*, renfermée au sein du champ scientifique. Je l'ai fait car je suis convaincu, comme Thomas Popkewitz (1991), que les distinctions, les catégories et les concepts des intellectuels sont des pratiques sociales qui font partie intégrante des événements qu'ils essaient d'étudier.

L'analyse historique révèle la trame complexe de relations qui s'établissent à l'intérieur des espaces politiques, scientifiques et éducatifs, en vue de la production de théories, de concepts et de modèles d'action qui redéfinissent les enseignants en tant que professionnels. Le discours scientifique construit une logique de professionnalisation, qui dépend de l'action que les experts eux-mêmes mènent à l'intérieur de leurs espaces académiques et universitaires. Et c'est pourquoi la quête de scientificité en éducation doit être insérée dans le processus historique de construction des sciences sociales, qui fait partie intégrante d'un projet plus large d'expansion de l'État et de spécialisation de la

connaissance.

J'ai constamment eu à l'esprit les avertissements de Pierre Bourdieu (1991) contre une histoire linéaire, contre l'élaboration d'une narrative de progrès qui tend à occulter les incertitudes et les ambiguïtés qui traversent l'organisation de la science, ainsi que les antagonismes et les conflits qui marquent le travail intellectuel. Ainsi, j'ai cherché à situer le champ scientifique au sein du champ du pouvoir et à comprendre les effets du discours scientifique sur le terrain professionnel. Ceci m'a conduit par des chemins difficiles et paradoxaux. Je suis conscient du fait que quelques-unes de mes thèses sont encore inachevées et qu'elles nécessitent d'une argumentation plus fine. Mais j'ai voulu les présenter *telles quelles*. Comme des thèses critiques et polémiques sur l'histoire des sciences de l'éducation. Qui donnent à penser. Que l'on peut approuver ou contester.

References

- ADÃO, Áurea (1984). *O estatuto sócio-profissional do professor primário em Portugal (1901-1951)*. Oeiras: Instituto Gulbenkian de Ciência.
- ALTENBAUGH, Richard (1992) (ed.). *The Teacher's Voice: A Social History of Teaching in Twentieth Century America*. London: The Falmer Press.
- AVANZINI, Guy (1992). *Introduction aux sciences de l'éducation*. Toulouse: Privat.
- BAIN, Alexander (1880). *La science de l'éducation*. Paris: Librairie Germer Baillière.
- BEILLEROT, Jacky (1993). *Les thèses en Sciences de l'Éducation: Bilan de vingt années d'une discipline, 1969-1989*. Paris: Université de Paris X - Nanterre.
- BERNARD, Michel (1994). *Pour les Sciences de l'Éducation: Approches franco-québécoises*. Paris: Institut National de Recherche Pédagogique.
- BOURDIEU, Pierre (1991). Le champ littéraire. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 89, 4-46.
- BOURDIEU, Pierre (1994). *Raisons pratiques - Sur la théorie de l'action*. Paris: Éditions du Seuil.
- BOURDIEU, Pierre (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, 3-10.
- CHARBONNEL, Nanine (1988). *Pour une critique de la raison éducative*. Berne: Peter Lang.
- CHARLE, Christophe (1990). *La naissance des "intellectuels" 1880-1900*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- CHARLOT, Bernard (1995). *Les Sciences de l'Éducation: un enjeu, un défi*. Paris: ESF Éditeur.
- CHARLOT, Bernard & Jacky BEILLEROT (1995) (eds.). *La construction des politiques d'éducation et de formation*. Paris: PUF.

- CHASTEAU, L. (1884). *Leçons de Pédagogie, Psychologie et Morale*. Paris: Librairie Picard-Bernheim.
- COMPAYRÉ, Gabriel (1885). *Cours de pédagogie théorique et pratique*. Paris: Librairie Classique Paul Delaplane.
- DE VROEDE, Maurits (1989). De la pédagogie aux sciences de l'éducation - L'évolution en Belgique au cours de l'entre-deux-guerres. *Sartonia*, 2, 177-210.
- DEWEY, John (1929). *The Sources of a Science of Education*. New York: Horace Liveright.
- DUMESNIL, Georges (1888). Les cours de science de l'éducation. *Revue Internationale de l'Enseignement*, 16, 537-551.
- DURKHEIM, Émile (1993, 4^e édition). *Éducation et Sociologie*. Paris: Quadrige/PUF.
- ESCOLANO BENITO, Agustín (1979). *Los estudios de ciencias de la educación: curriculum y profesiones*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- ESCOLANO BENITO, Agustín (1985) (ed.). *Historia de la Educación (Diccionario de Ciencias de la Educación)*. Madrid: Ediciones Anaya.
- ESCOLANO BENITO, Agustín, Joaquín GARCÍA CARRASCO & José María PINEDA ARROYO (1980). *La investigación pedagógica universitaria en España (1940-1976)*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- GABRIEL, Narciso de (1994). La formación del magisterio. In: Jean-Louis Guereña, Julio Ruiz Berrio & Alejandro Tiana Ferrer (eds.). *Historia de la Educación en la España contemporánea - Diez años de investigación*. Madrid: C.I.D.E., 215-265.
- GAUTHERIN, Jacqueline (1991). *La formation d'une discipline universitaire: La science de l'éducation, 1880-1914*. Paris: Thèse de doctorat présentée à l'Université de Paris V.
- GIDDENS, Anthony (1990). *The consequences of modernity*. Stanford: Stanford University Press.
- GOMES, Joaquim Ferreira (1980). *Estudos para a história da educação no século XX*. Coimbra: Livraria Almedina.
- GOMES, Joaquim Ferreira (1995). *Para a História da Educação em Portugal*. Porto: Porto Editora.
- GONTARD, Maurice (1960, 2^e édition). *La question des écoles normales primaires de la révolution de 1789 à nos jours*. Toulouse: C.R.D.P.
- HABERMAS, Jürgen (1992). Citizenship and National Identity: Some Reflections on the Future of Europe. *Praxis International*, 12 (1), 1-19.
- HAMELINE, Daniel, Jürgen HELMCHEN & Jürgen OELKERS (1995) (eds.). *L'Éducation nouvelle et les enjeux de son histoire*. Berne: Peter Lang.
- HERBST, Jürgen (1989). *And Sadly Teach: Teacher Education and Professionalization in American Culture*. Madison: University of Wisconsin Press.

- HERMAN, Ellen (1995). *The Romance of American Psychology - Political culture in the age of experts*. Berkeley: University of California Press.
- HOUSSAYE, Jean (1984). L'esclave pédagogue et ses dialogues. *Éducation et Recherche*, 1, 31-49.
- HOUSSAYE, Jean (1991). Les 105 ans des sciences de l'éducation: fin de la pédagogie?. In: *Sciences de l'éducation, Sciences majeures*. Issy-les-Moulineaux: Éditions EAP.
- JEANNEL, Alain, Pierre CLANCHÉ & Eric DEBARBIEUX, Eric (1994) (eds.). *25 ans de Sciences de l'Éducation - Bordeaux 1967-1992*. Paris: AECSE.
- LABAREE, David (1992). Power, knowledge, and the rationalization of teaching: a genealogy of the movement to professionalize teaching. *Harvard Educational Review*, 62 (2), 123-154.
- LAPIE, Paul (1915). La Science de l'Éducation. *Revue Pédagogique*, 67 (10), 217-235.
- LAPRÉVOTE, Gilles (1984). *Splendeurs et misères de la formation des maîtres - Les écoles normales primaires en France 1879-1979*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.
- LAWN, Martin & Gérald GRACE (1987) (eds.). *Teachers: The Culture and Politics of Work*. London: The Falmer Press.
- LENOIR, Remi (1995). L'invention de la démographie et la formation de l'État. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 108, 36-61.
- LIMA, Adolfo (1920). *Ensino normal primário - Programas do curso normal*. Lisboa: Imprensa Nacional, 104-151.
- LUC, Jean-Noël & Alain BARBÉ (1982). *Des normaliens*. Paris: Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques.
- MARION, Henri (1883). Cours sur la science de l'éducation - Leçon d'ouverture. *Revue Internationale de l'Enseignement*, 6, 1259-1277.
- MARION, Henri (1887). Pédagogie. In: F. Buisson (ed.). *Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction Primaire*. Paris: Librairie Hachette, I^{re} Partie, Tome Second, 2238-2240.
- MARMOZ, Louis (1988). *Les Sciences de l'Éducation en France: histoire et réalités*. Issy-les-Moulineaux: Éditions EAP.
- MATALON, Benjamin (1992). Pourquoi faire l'histoire des sciences de l'homme?. *Communications*, 54, 5-14.
- MEYER, John (1992). The social construction of motives for educational expansion. In: Bruce Fuller & Richard Rubinson (eds.). *The Political Construction of Education*. New York: Praeger, 226-238.
- MEYER, John W., David H. KAMENS & Aaron BENAVIDES (1992). *School Knowledge for the Masses: World Models and National Primary Curricular Categories in the Twentieth Century*. London: The Falmer Press.
- MEYER, John W., Francisco RAMIREZ & Yasemin SOYSAL (1992). World Expansion of Mass Education, 1870-1980. *Sociology of Education*, 65 (2), 128-149.

- MIALARET, Gaston (1954). *Nouvelle pédagogie scientifique*. Paris: PUF.
- MIALARET, Gaston (1964). *Introduction à la pédagogie*. Paris: PUF.
- MOLERO PINTADO, Antonio & M^a del Mar del POZO ANDRÉS (1989) (eds.). *Escuela de Estudios Superiores del Magisterio (1909-1932)*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá de Henares.
- NIQUE, Christian (1991). *L'impossible gouvernement des esprits (Histoire politique des écoles normales primaires)*. Paris: Nathan.
- NÓVOA, António (1987). *Le temps des professeurs*. Lisboa: INIC, 2 vols.
- NÓVOA, António (1991). Os professores: Quem são? Onde vêm? Para onde vão?. In: Stephen Stoer (ed.). *Educação, ciências sociais e realidade portuguesa: uma abordagem pluridisciplinar*. Porto: Edições Afrontamento, 59-130.
- NÓVOA, António (1994). *História da Educação*. Lisboa: Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation de l'Université de Lisbonne.
- NÓVOA, António (1995). Les modèles d'analyse en éducation comparée: le champ et la carte. *Les sciences de l'éducation - Pour l'ère nouvelle*, 1/1995, 9-61.
- NÓVOA, António (1996). As ciências da educação e os processos de mudança. In: Selma Garrido Pimenta (ed.). *Pedagogia, Ciência da educação?*. São Paulo: Cortez Editora, 71-106.
- O'DONNELL, John M. (1985). *The Origins of Behaviorism: American Psychology, 1870-1920*. New York and London: New York University Press.
- OZGA, Jenny (1989). *Schoolwork - Approaches to the labour process of teaching*. Milton Keynes: Open University Press.
- OZOUF, Jacques (1967). *Nous les maîtres d'école (Autobiographies d'instituteurs de la Belle Époque)*. Paris: Gallimard.
- PLAISANCE, Éric (1992). Sociologie et sciences de l'éducation. In: *Permanence et renouvellement en sociologie de l'éducation - Perspectives de recherche 1950-1990*. Paris: L'Harmattan/INRP, 27-42.
- PLAISANCE, Éric & Gérard VERGNAUD (1993). *Les sciences de l'éducation*. Paris: La Découverte.
- POPKEWITZ, Thomas S. (1987). Social science and the social functions of ideas: A review essay. *History of Higher Education Annual*, 7, 117-134.
- POPKEWITZ, Thomas S. (1991). *A Political Sociology of Educational Reform - Power/Knowledge in Teaching, Teacher Education, and Research*. New York: Teachers College Press.
- POPKEWITZ, Thomas S. (1996). Rethinking decentralization and state/civil society distinctions: the state as a problematic of governing. *Journal of Education Policy*, 11 (1), 27-51.
- PROST, Antoine (1992). *Éducation, société et politiques*. Paris: Seuil.
- RABAZAS ROMERO, Teresa (1995). *Formación pedagógica del profesorado en las Escuelas Normales de España: origen, evolución y textos (1857-1901)*. Madrid: Thèse de doctorat présentée à l'Université Complutense de

Madrid.

ROSS, Dorothy (1991). *The origins of American Social Science*. Cambridge: Cambridge University Press.

ROSS, Dorothy (1994) (ed.). *Modernist impulses in the Human Sciences 1870-1930*. Baltimore & London: The Johns Hopkins University Press.

RUIZ BERRIO, Julio (1979). Antecedentes históricos de las actuales secciones de pedagogía. In: Agustín Escolano (ed.). *Los estudios de ciencias de la educación: curriculum y profesiones*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 221-242.

SCHRIEWER, Jürgen & Edwin KEINER (1992). Communication patterns and intellectual traditions in Educational Sciences: France and Germany. *Comparative Education Review*, 36 (1), 25-51.

SILVA, Edward T. & Sheila A. SLAUGHTER (1984). *Serving Power - The Making of the Academic Social Science Expert*. Westport: Greenwood Press.

SILVA, Tomaz Tadeu da (1996). *Identidades terminais - As transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Petrópolis: Vozes.

STOER, Stephen (1986). *Educação e mudança social em Portugal*. Porto: Edições Afrontamento.

WEST, Cornel (1989). *The American Evasion of Philosophy: A Genealogy of Pragmatism*. Madison: University of Wisconsin Press.