

## « En réciprocité de perspective »

### Survol par l'archive d'une sociologie généreuse

Manuel Perrenoud

Université de Genève, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation

Laboratoire Innovation Formation Éducation (LIFE)

**Résumé :** Un survol des archives de la collections des Cahiers de la section des sciences de l'éducation de l'Université a permis la trouvaille de trois brefs textes secondaires du sociologue à l'honneur. La contribution présente ces textes tour à tour : une introduction à un colloque sur la formation professionnelle, une préface à un mémoire de sociologie sur le rôle de la psychologie dans l'école, une réaction à un texte fondateur de la Faculté de psychologie des sciences de l'éducation. Un montage de large extraits de ces textes permet de mettre en lumière la manière de penser et un certain nombre de questions vives que Walo Hutmacher nous lègue, avec en perspective l'exigence d'une éthique lucide de la disponibilité et du partage des responsabilités des « milieux » constitutifs des forces plurielles du champ éducatif.

---

Quelques brèves contributions de circonstance, tel est le résultat d'une exploration en survol de la « présence » de Walo Hutmacher dans les archives des Cahiers de la section des sciences de l'éducation. Une introduction (Hutmache, 1987b), complétée par deux interventions de commentaire (Hutmacher, 1987b) et de clôture(Hutmacher, 1987d), d'un ouvrage collectif en 1987 consacré à la formation professionnelle, et une préface à l'édition d'un Mémoire de recherche en 1998 (Hutmacher, 1998), portant sur la construction sociale du rôle de la psychologie et des psychologues dans le milieu scolaire. Deux textes auxquels s'ajoute un troisième hors de cette collection (1987a)., encore plus confidentiel, découvert dans l'Archive Ouverte<sup>1</sup>.

Des textes de circonstance qui peuvent être jugés relever d'un genre secondaire, sinon mineur, dans l'ensemble des productions d'un chercheur ou d'une chercheuse. Textes qui donnent pourtant à lire

---

<sup>1</sup> Le survol qui aboutit ici à ce montage de quelques textes ne prétend pas à l'exhaustivité, ni à aucune méthode historique. Quelques références à son travail sont repérables par ailleurs, la plupart au Cahier de 1993 qui analyse l'échec du redoublement à réduire la résistance de la réalité de l'échec scolaire.

une pensée franche, à entendre une voix singulière, à rencontrer une posture, des positions et des questions vives.

Le choix a été fait de proposer des extraits de ces trois textes (une trentaine de pages en tout), en les introduisant brièvement mais sans ouvrir les mises en perspectives qui s'imposeraient dans une approche plus systématique, au regard notamment d'autres productions ou d'engagements divers du chercheur<sup>2</sup>.

La nature de ces écrits leur donne une liberté d'intervention et une puissance de questionnement qui en font des textes-témoins d'une manière de penser, de comprendre et d'exercer la responsabilité du métier de chercheur.

Les titres des trois sections qui constituent cette contribution à l'hommage collectif rendu aujourd'hui à Walo Hutmacher sont inspirés des textes eux-mêmes abordés tour à tour. Les circonstances de ces textes courts importent bien sûr, et disent déjà quelque chose de leur auteur, et des époques de leur rédaction, mais ne sont pas introduites ni commentés en détail.

L'accent est mis ici sur des idées, des exigences, des questions qui émergent et nous sont livrées dans toute leur *inactualité*, c'est-à-dire leur puissance de transposition à différents temps et contextes, dont le nôtre.

Relations entre milieux de recherche et de pratique (I), rôle de la connaissance psychologique dans le champ éducatif (II), dépendance et autonomie de la pédagogie vis-à-vis des sciences de l'éducation (III): trois thèmes, à partir de trois textes rassemblés « au petit bonheur la chance », et des questionnements dont le sens demeure ouvert.

## **I. Créer des lieux de disponibilité et d'ouverture réciproques entre tous les milieux**

Le premier texte introduit les actes d'un colloque sur la formation professionnelle auquel il a contribué, et qu'il signe de sa double identité de Directeur du Service de la recherche sociologique et de Chargé de cours à la FPSE de l'Université de Genève.

Le colloque entier et ses propos sont en effet tournés vers la rencontre entre les « milieux de la recherche » et les « milieux de la pratique », autrement dit « tous les milieux de la formation professionnelle ». Le sociologue souligne d'abord « qu'il était important qu'il *existe un lieu pour se retrouver* » (il accentue), ajoutant trouver « personnellement symptomatique » que l'Université d'accueil du colloque (celle de Genève) soit le premier, même si « ce n'est pas suffisant », d'autres

---

<sup>2</sup> Les textes sont cités assez longuement dans le cours de cette contribution qui a préféré la restitution de la voix de l'auteur à une paraphrase. Les textes sont accessibles en ligne via le site des Archives ouvertes de l'Université de Genève, et très brefs. Les accentuations en italiques dans les citations sont le fait de W. Hutmacher).

lieux encore à venir. Très concrètement, en conclusion d'une intervention lors d'un des ateliers du colloque, il invite les personnes concernées à devenir membres d'une future « Société suisse pour la recherche appliquée en matière de formation » dont ce colloque acte la création : une société (SGAB-SRFP) qui existe toujours<sup>3</sup>.

Walo Hutmacher s'exprime dans ces textes en tant qu'acteur de la mise en œuvre de tels lieux de collaboration entre milieux mais aussi en tant que chercheur sociologue qui réfléchit le processus de collaboration qui se concrétise, faisant de cette réflexion partagée une des conditions de félicité du processus. Les « efforts de diffusion » sont présentés comme inhérents à la recherche et anticipés en se demandant « comment atteindre des retombées fortes » comme disait M. Hubermann à la même époque et dans le même esprit.<sup>4</sup> Les « effets dans la pratique [des recherches dont les publications sont encore en préparation au moment du colloque et de l'écriture] seraient nuls, écrit-il, s'ils n'étaient pas diffusés, discutés et valorisés dans le champ de la formation professionnelle » (Hutmacher, 1987b, p. 6).

Mais Walo Hutmacher est loin d'être dupe des difficultés et des limites de tels efforts, des deux côtés de l'échange. Toute une réflexion sur les enjeux d'une éthique de la réciprocité est soulevée. Une réflexion orientée par une éthique de la responsabilité dont certains devoirs respectifs sont exprimés.

Dans les ateliers les discussions tendaient à s'écarter des thèmes proposés ; j'y vois un indice de la *difficulté des relations entre chercheurs et praticiens*. J'utilise ces deux termes « chercheurs » et « praticiens » de façon un peu indifférenciée, tout en sachant que d'un côté il y a des sociologues, des psychologues, des psycho-pédagogues, des économistes, qui sont tous chercheurs de par leur statut mais pas nécessairement orientés dans la même direction. De l'autre côté, il y a des chefs d'entreprise, des directeurs d'école, des enseignants, des formateurs, qui ne sont pas non plus tous d'accord entre eux. C'est une des premières difficultés à surmonter : *reconnaître nos diversités de part et d'autre*. La présentation des résultats des recherches, hier après-midi, m'a parfois donné l'impression que les chercheurs sacrifiaient au rituel des congrès, c'est-à-dire à l'exposé du thème, la méthode, les résultats, l'interprétation, sur un mode qui convient davantage à une communication entre chercheurs. De l'autre côté, les praticiens ont souvent le sentiment que le chercheur a découvert ce qu'ils savaient déjà. Certains ont été néanmoins perturbés par les résultats des chercheurs qui mettent en évidence des contradictions, des conflits, des difficultés du système d'apprentissage. Le sociologue que je suis a le privilège de pouvoir prendre de la distance. Permettre l'ouverture de l'horizon, le changement de perspective, est un des devoirs de la recherche : celle-ci est faite pour *découvrir du nouveau, qui perturbe, dérange*. (Hutmacher, 1987d, pp. 112-113)

---

<sup>3</sup> <https://sgab-srfp.ch/fr/>

<sup>4</sup> Huberman, M. (1992). De la recherche à la pratique : comment atteindre des retombées « fortes » ? *Revue Française de Pédagogie*, 98, 69–81. <http://www.jstor.org/stable/41163190>

On peut noter une certaine inclination notable du discours vers la « part de responsabilité » des chercheurs, dont le sociologue est loin de s'exclure, prenant sur lui au contraire, serait-ce à mots couverts, une forme de responsabilité première, même si la reconnaissance suppose aussi une certaine réciprocité.

Je dirais aussi que *la recherche participe à la construction d'une autre société et doit porter sa part de responsabilité*. Et je crois qu'elle la portera d'autant mieux que la collaboration avec les praticiens sera devenue plus intime, plus permanente. La différence entre recherche fondamentale et recherche appliquée n'est pas pertinente ; les problèmes pratiques posent souvent les problèmes les plus fondamentaux, ceux auxquels précisément on n'a pas de réponse. (Hutmacher, 1987d, p. 113)

Le jugement lucide n'empêche pas l'engagement mais y invite comme nous l'avons vu en évoquant la perspective de lieux de dialogue qui sont aussi des lieux d'apprentissage.

Toujours est-il que ces collaborations ont permis d'atténuer quelque peu les rigueurs du climat d'ignorance, d'indifférence, voire de méfiance réciproques qui régnait entre les milieux de la recherche et ceux de la formation professionnelle. Ce n'est pas le moindre mérite du programme. Ces expériences ont aussi montré que le dialogue entre chercheurs et praticiens requiert un certain apprentissage de part et d'autre et repose sur des conditions de disponibilité et d'ouverture réciproques. Au début, les uns et les autres sont parfois déçus, souvent parce qu'ils attendaient mieux, plus ou autre chose. Les bénéfices n'apparaissent qu'en un second temps. (Hutmacher, 1987b, pp. 6-7)

Aussi remarquable que soit le fait d'un accueil dans l'Université d'un tel colloque, que cela puisse être jugé « insuffisant » tient au constat que « le clivage entre universitaires et praticiens s'y rétablit assez vite » (Hutmacher, 1987d, pp. 113).

D'où, poursuit W. Hutmacher, l'idée de créer autre chose, un lieu de réflexion et de pression pour que la continuité se réalise, que les ressources se mobilisent, que les priorités de recherche soient élaborées en collaboration entre les milieux de la recherche et les milieux de la pratique. On nous a proposé une série de thèmes de recherche. Ils ne peuvent pas être réalisés tous simultanément. Qui va choisir, et selon quels critères ? Il n'existe pas actuellement de structures qui permettent d'opérer ces choix, sinon celles qui passent à travers l'évaluation universitaire, le Fonds national de la recherche scientifique, par exemple. Elles tiennent compte de critères scientifiques mais pas de la politique en matière de formation professionnelle. Une société comme celle que nous avons l'intention de créer pourra jouer ce rôle. (Hutmacher, 1987d, pp. 113-114)

La question de la responsabilité partagée entre milieux, qui émerge ici à propos des orientations de la recherche dans le domaine de la formation professionnelle, trouve dans le texte suivant une variation appliquée cette fois à la relation entre connaissance psychologique et champ éducatif.

## II. Questionner la légitimité, la crédibilité et l'acceptabilité pratique des savoirs

Les circonstances de la deuxième intervention sont celles d'un autre genre d'invite. L'enseignant universitaire qu'était aussi Walo Hutmacher y répond, une dizaine d'années après la précédente, à l'appel d'une ancienne assistante qui publie son mémoire de sociologie. La réflexion proposée dans ce texte lui aussi bref porte sur d'autres enjeux, mais on y retrouve l'acuité des questions et des préoccupations qui concernent les usages sociaux des savoirs issus de la recherche, relevant autrement dit d'une « sociologie de la connaissance », un « domaine » du travail sociologique dont ce texte offre un condensé.

Quand la ou le sociologue cherche à comprendre l'usage de certains savoirs savants (dans ce cas ceux de la psychologie) et le rôle de fondement que ces savoirs jouent dans « l'approche des enfants et de l'école », plus largement quand « le savoir-faire clinique », « l'identité » « l'ethos » du psychologue professionnel sont pris comme objet sociologique « nous entrons là dans le domaine d'une sociologie de la connaissance qui pose entre autres la question des conditions sociales de légitimité, de crédibilité et d'acceptabilité pratique des savoirs, en particulier aussi ceux produits par la recherche scientifique ».

L'intérêt de la sociologie pour la psychologie qu'elle prend comme objet ou fait social est récurrent, la relation entre ces deux « disciplines jeunes » n'étant pas « commutative » comme le note Walo Hutmacher, le projet d'une psychologie de la sociologie étant sans objet. La différence entre ces deux disciplines en terme de « reconnaissance sociale » est elle-même un objet d'intérêt sociologique, persistant, en particulier dans le « champ éducatif ».

Pour des raisons qui ne sont pas sans rapport avec la conception dominante des rapports entre individus et société la sociologie est restée bien davantage confinée, comme discipline de recherche, dans l'univers académique que la psychologie qui, à côté et à partir de la recherche scientifique, est aussi devenue une profession qui a son marché et qui, au cours des récentes décennies, a acquis une reconnaissance sociale croissante et connu une remarquable expansion quantitative. (Hutmacher, 1998, p. 1)

Si les relations entre disciplines et leur reconnaissance sociale respective ont sans doute évoluées ces vingt dernières années, certains aspects de l'objet propre de la psychologie, couplés à sa force sociale, peuvent sembler rendre le programme condensé de sociologie de la connaissance proposé par le sociologue particulièrement pertinent aujourd'hui.

De plus, le savoir de la psychologie savante touche à la définition de la nature humaine et du devenir individuel, une dimension culturelle centrale et particulièrement sensible de toute société. Notamment lorsqu'il s'agit d'éducation, toute formation sociale a une réponse à cette question. Bien avant l'avènement des sciences humaines, il existe toujours déjà des représentations au moins implicites ou pratiques, vécues sur le mode de l'évidence et souvent normative qu'on appelle

parfois aussi, à tort “naïves” par opposition à “savante”. Ces représentations fondent les certitudes indispensables à l’interaction sociale, à la communication et évidemment à l’action éducative et leur donnent sens. Elles sont efficaces, au sens où elles ont toujours des effets et portent à conséquences. (Hutmacher, 1998, p. V)

D’une certaines manières, les disciplines « savantes » apparaissent d’autant plus responsables de leurs positionnements qu’elles viennent mettre en question de tels fondements de l’action éducative. La réflexivité qui caractérise la sociologie de la connaissance est alors comme d’autant plus nécessaire pour mesurer les effets que produisent ces disciplines et la « révolution culturelle » qu’elles entraînent.

À bien des égards, la psychologie savante comme les autres sciences sociales entraînent donc une sorte de révolution culturelle, obligeant non seulement à penser autrement mais aussi à agir autrement et entraînant de plus une remise en question du regard que chacun porte sur l’être et le devenir humain, et donc aussi sur soi et ses proches. De nombreuses questions surgissent dès lors dans notre contexte : Quelles représentations – diverses – de l’être et du devenir humain individuel - ont-elles cours dans le champ éducatif ? Quels sont leurs éventuelles correspondances avec les diverses positions du champ et leurs ancrages dans la structure des places et des intérêts (enseignant, responsables hiérarchiques, élèves, parents, etc. dans toute leur diversité) ? Sous quelles formes, par quels canaux de communications et à quel rythme, par quels processus de filtrage, quels savoirs de la psychologie savante viennent-ils aux divers acteurs scolaires ? Quelles stratégies les différents acteurs du champ développent-ils et quels usages font-ils des savoirs de la psychologie savante (refus, appropriation, distinction sociale, argumentation, légitimation, justification, etc.) ? Quelles convergences, quelles divergences, quelles confusions, quelles hybridations se produisent-elles et quels rapports de force s’établissent-ils entre psychologie “savante” et psychologie “spontanée” ? Et *last but not least*, quels sont les fondements sociaux et les conséquences de la parcellisation des savoirs qui résulte de la spécialisation des fonctions psychologiques telle qu’elle est institutionnalisée au cours des récentes décennies dans le champ éducatif ? Quels transferts de connaissances s’opèrent-ils du particulier au général, depuis le traitement de cas d’élèves en difficulté ou difficiles vers les représentations qui guident les pratiques quotidiennes des enseignants à l’égard de l’ensemble des élèves ? (Hutmacher, 1998, p. V-VI)

La dernière question de cette série – qui constitue le programme de sociologie de la connaissance en soi transposable à d’autres configurations que celle à laquelle elle est appliquée – est intéressante. La question du transfert du particulier vers le général, que l’on pourrait dire classique du point de vue d’une théorie de la connaissance, est posée ici de l’intérieur des usages sociaux de la connaissance, autrement dit de l’intérieur des pratiques de « traitement ». Cette manière de projeter un enjeu épistémologique vers ses conséquences indique le point de bascule (ou de traduction) du domaine de la sociologie de la connaissance vers celui de la « sociologie de la déviance ». La problématisation se poursuit donc au point de rencontre entre ces deux domaines, indissociables si on s’occupe d’enjeux

normatifs et d'épistémologie sociale, partout où de tels enjeux se jouent et peut-être surtout dans le champ éducatif.

En milieu scolaire les psychologues interviennent en effet pour l'essentiel auprès d'enfant repérés comme difficiles ou en difficulté par les enseignants. Cela place d'une part la question des savoirs psychologiques dans une perspective particulière, puisque l'institution semble les mobiliser avant tout en cas de problème, malgré tout exceptionnel, et sur le mode de l'intervention diagnostique ou réparatrice. D'autre part, on n'aborde pas ces questions sans se référer à une sociologie de la déviance, c'est-à-dire sans se poser la question de la "fabrication" et de la gestion de la norme dans les systèmes de contraintes spécifiques du champ éducatif. Dans quelle mesure et par quels biais la présence de la psychologie et des psychologues contribue-t-elle à la (re)définition de l'enfant "normal" et du devenir "normal" de l'enfant ? Comment se transforment les seuils de tolérance à la diversité, les frontières entre le tolérable et l'intolérable en situation scolaire ? (Hutmacher, 1998, p. VI)

On pourra là aussi se demander si et comment les choses ont changé, mais la généralité et la perspicacité du questionnement demeurent intactes. Certains termes du questionnement, sans doute soigneusement choisis par l'auteur mais sans prétention conceptuelle, pourraient ouvrir ou rassembler aujourd'hui des perspectives. Ainsi, du problème de la transformation des seuils de la tolérance à la diversité qui incarne bien la manière sociologique (et en arrière-plan historique) de questionner la réalité sociale (et donc morale) de ce que l'on appelait pas encore la normativité éducative, et les potentiels conflits de légitimité à en définir les formes. On verra que ces questions sont déjà à l'œuvre dans le troisième texte, dix ans au paravent, qui, de surcroît, se confronte à un enjeu d'héritage intellectuel.

### **III. Prévenir les rapports de dépendance instrumentale entre sciences et pédagogie**

Un troisième genre d'invitation a donné lieu à un autre texte, disponible ailleurs dans l'Archive ouverte de l'Université. Ce troisième texte de W. Hutmacher (1987a) apparaît à côté de ceux de huit autres chercheurs, dont les réactions sont rassemblées pour célébrer les 75 ans de l'Institut des sciences de l'éducation. Le texte-manifeste d'Édouard Claparède auquel ils réagissent en inaugure la création en 1912.<sup>5</sup>

On y trouve comme une réflexion, proche de celle proposée dix ans après dans le texte évoqué précédemment, sur les rapports entre la connaissance et l'action, et en particulier sur l'orientation du

---

<sup>5</sup> Claparède, É. (1912). Un Institut des sciences de l'éducation et les besoins auxquels il répond. *Archives de psychologie*, 12, 5-43. Pour une approche historique : cf. Hofstetter, R. (2010). *Genève: creuset des sciences de l'éducation*. Genève, Suisse: Droz. [ch. 5]

« projet de connaissance de la psychologie ». Mais on y trouve aussi une autre réflexion sur « les rapports de dépendance » auxquels risque d'être exposée « la pédagogie », vis-à-vis de la psychologie mais aussi des « sciences sociales ».

Les différentes questions soulevées au détour d'une brève réaction sont là encore percutantes. La question de la « composante normative » de la psychologie est déjà posée, de même que celle de son instrumentalisation « pédagogique », même si le propos est ici un peu moins précis que dans le texte de 1998 évoqué plus haut.

Ce qui apparaît en tout premier c'est *l'instrumentalisation de la connaissance psychologique* de l'enfant au profit du projet éducatif des "institutions pédagogiques" ; il s'agit à l'évidence du système de l'État, vu les références aux autorités législatives et exécutives. Dans la pensée de Claparède, la psychologie peut/doit rendre plus efficace le travail des éducateurs. Ce rapport de dépendance à l'égard de la pédagogie ne va-t-il pas trop exclusivement orienter le projet de connaissance de la psychologie ? Ne va-t-il pas déterminer une forte composante normative dans la psychologie (définition du normal, et du pathologique) ? Ne va-t-il pas fortement déterminer la centration de la psychologie sur l'enfance, au détriment de l'adulte ou du vieillard ? Où en est-on aujourd'hui ? Quels rapports de dépendance analogues risquent-ils de se créer entre la pédagogie et d'autres sciences de l'éducation ? (Hutmacher, 1987a, p. 16)

La question presque incidente concernant les âges de la vie sur lesquels se centrerait trop la psychologie, du fait de son instrumentalisation « pédagogique » normative, est intéressante aussi, ce d'autant qu'une remarque similaire réapparaît dans une note du texte de 1998. Remarquant que si le champ éducatif a fortement tiré parti du développement de la psychologie en général, une certaine réciprocité est de mise, celle-ci s'étant alors développée comme psychologie de l'enfance, au détriment d'autres âges de la vie.

En réciprocité de perspective on peut remarquer au passage que la relation de la psychologie avec l'école s'est avérée très profitable à son développement, également à Genève comme on sait. Tout au long du siècle en effet, l'école primaire a offert à la recherche psychologique un terrain d'observation d'accès facile et bon marché. Ces circonstances n'ont sans doute pas peu contribué au développement quelque peu unilatéral de la psychologie de l'enfance, au détriment d'une psychologie des adultes ou des personnes âgées par exemple. (Hutmacher, 1998, p. III)

La prise de distance, privilège du sociologue – ici encore sociologue des usages sociaux des projets de connaissance – ouvre la curiosité là encore, même au détour d'un texte aussi bref, en invitant à se demander si ce diagnostic peut être éclairé et approfondi par des travaux d'histoire notamment, ou si le raisonnement sur la centration des rapport entre psychologie, enfance, et normalisation a évolué et comment jusqu'à aujourd'hui.



Dans un dernier passage, le sociologue replace encore plus concrètement son questionnement dans le contexte de l'invitation à réfléchir, à partir du texte de Claparède, en interpellant la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation du point de vue de la prise en charge des rapports entre les différentes approches du « champ éducatif » – et de leur autonomies respectives pourrait-on dire.

La psychologie est la seule discipline des sciences humaines convoquées à “l’Institut des hautes études pédagogiques”. Claparède, qui pourtant mentionne la sociologie dans un autre contexte, ne l’invite pas malgré que Durkheim soit professeur de pédagogie et de sciences sociales à Bordeaux depuis 1887, à Paris depuis 1902. (Comme il n’invite pas non plus le droit). Ce lien quasi exclusif entre la pédagogie et la psychologie est demeuré un trait fondamental de la vie de l’institution fondée par Claparède. D’ailleurs, au sein même de la FPSE, aujourd’hui encore, l’étiquette “pédagogie” a de la peine à céder le pas aux sciences de l’éducation, même dans la section qui porte son nom. Combien de temps faudra-t-il pour intégrer les autres sciences sociales ? Dans quel rapport avec la pédagogie ? (Hutmacher, 1987a, p. 17)

La question ouverte des rapports de la psychologie et des autres sciences sociales au sein d’une Faculté d’éducation est en elle-même décisive, ce d’autant qu’elle est relevée d’un questionnement sur le « lien quasi exclusif entre la pédagogie et la psychologie ». La question de ce lien exclusif, au détriment de liens entre d’autres sciences (sociologie et droit) et « la pédagogie », est une thèse forte que le texte ne développe pas pour elle-même, en raison de son format, mais lance dans le débat. S’il se pourrait bien qu’entre-temps l’étiquette “pédagogie” ait cédé le pas aux sciences de l’éducation, l’enjeu général demeure de l’instrumentalisation normative des “institutions pédagogiques” par les connaissances quelles qu’elles soient. Il semble qu’une certaine idée de l’autonomie de la pédagogie – et surtout de la profession enseignante et de ses pratiques – donne son horizon à ce texte.

### **Pour conclure**

Les trois textes extraits des archives mis à l’honneur dans cette contribution peuvent donner chacun envie de poursuivre l’enquête, pour approfondir et honorer les questions qu’ils nous lèguent, aujourd’hui.

On pourra retenir pour clore cet aperçu une tension reconstruite à partir de ces différentes interventions, entre le singulier du « champ éducatif » et les différentes pluralités évoquées et mises en jeu. Pluralités des acteurs et actrices, des « milieux », des « places », des « intérêts », des « disciplines », ou des « sciences de l’éducation ». Un « champ éducatif » unique sinon toujours unifiée, pour des approches plurielles, éventuellement et souvent contradictoires, voire conflictuelles, soumis au risque de la « parcellisation des savoirs » évoquée dans le deuxième texte, qui pourrait bien être une des hantises que Walo Hutmacher cherchait par différents moyens, à conjurer personnellement et à ce qu’elle soit empêchée collectivement.

Son engagement dans la formation professionnelle, que l'on connaît moins dans notre Faculté que celui dans l'enseignement obligatoire (surtout primaire), ses remarques relatives au déséquilibre des intérêts de connaissance pour les différents âges de la vie (intrigantes et suggestives), sans parler de ses travaux sur les systèmes de formation (absents ici sinon dans les archives ) indiqueraient la tournure originale de la sociologie pratiquée à la manière de Walo Hutmacher. Une sociologie engagée aux multiples croisements des différents enjeux normatifs, épistémiques, politiques et moraux : une sorte de sociologie générale – elle-même non parcellaire - de l'action éducative, dans un souci constant de « réciprocité de perspective » : une sociologie générale et généreuse.

### Références bibliographiques des textes de Walo Hutmacher

- Hutmacher, W. (1987a). Impression de lecture. A partir de l'acte fondateur de l'Institut Jean-Jacques Rousseau. In J. Bronckart, F. Büchel, P. Furter, J. De Lannoy, W. Hutmacher, W., J. Montangero, J. Voneche, J. Neuf réactions à un article de Claparède (1912) : Un institut des sciences de l'éducation et les besoins auxquels il répond. (pp. 16-17) Genève: Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. URL : <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:31740>
- Hutmacher, W. (1987b). [introduction]. J. Amos (Ed.) *L'apprentissage professionnel : Problèmes et perspectives : Actes du colloque des 9 et 10 octobre 1986*. (pp. 3-9). Genève: Université de Genève Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Cahier de la SSED, no. 47. URL : <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:92915>
- Hutmacher, W. (1987c). [intervention]. J. Amos (Ed.) *L'apprentissage professionnel : Problèmes et perspectives : Actes du colloque des 9 et 10 octobre 1986*. (p. 110), Genève: Université de Genève Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Cahier de la SSED, no. 47. URL : <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:92915>
- Hutmacher, W. (1987d). [clôture]. J. Amos (Ed.) *L'apprentissage professionnel : Problèmes et perspectives : Actes du colloque des 9 et 10 octobre 1986*. (pp. 112-114). Genève: Université de Genève Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Cahier de la SSED, no. 47. URL : <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:92915>
- Hutmacher, W. (1998). [Préface]. In A. Dupanloup, *Un psychologue dans l'école : La construction sociale d'un rôle professionnel et ses enjeux*. (pp. I-VII). Carouge: Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Cahier de la SSED, no. 88. URL : <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:93365>