

valérie lussi &
christian alain muller

Emergence des sciences de l'éducation : la question de l'anormalité scolaire. Genève 1897-1937

«En effet, on peut trouver, parmi ces enfants [qui rêvent en classe], des anormaux au double point de vue physique et moral, comme on peut en trouver qui soient le contraire ; mais, devant ces faits, il est certain que le psychologue, le médecin et le sociologue peuvent exercer leur activité.»

Fahmi, 1909 (in Claparède, 1910 : 414)

Dès les années 1880, alors que les sciences sociales tendent à se définir et que s'établissent les normes explicites et implicites de leur programme scientifique, un important mouvement prônant une meilleure connaissance de l'enfant et des problèmes éducatifs apparaît aux Etats-Unis et en Europe occidentale (Depaepe, 1993, 1998). Participant à ce processus général, une pédagogie renouvelée par la méthode expérimentale tente d'être mise en œuvre au niveau international et à Genève en particulier, avec la création d'un Institut dont le projet est fondé sur cette ambition (Hofstetter & Schneuwly, 1997, 1998). Simultanément, une exigence de scolarisation universelle et obligatoire s'impose un peu partout en Europe. Cet idéal de scolarisation de tous les enfants se trouve confronté à un problème social de taille : l'anormalité scolaire¹. Dans cet article, nous nous intéressons au développement institutionnel de la prise en charge de l'anormalité scolaire et à ses répercussions sur l'émergence des sciences de l'éducation.

Cette problématique est envisagée à partir d'une série de questions qui guident l'analyse : comment le problème social de l'anormalité scolaire participe-t-il à la transformation de la pédagogie dite traditionnelle et à l'émergence d'un nouveau champ disciplinaire : les sciences de l'éducation ? Quelles sont les premières réponses institutionnelles mises en place pour traiter l'anormalité infantile et quels sont leurs effets ? Suscitant de nouveaux besoins sociaux et pratiques, il apparaît que la question de l'arriération scolaire ouvre un espace favorable d'investigation à des experts dont l'ancrage disciplinaire est autre que pédagogique. Dès lors, comment l'entrée des sciences connexes va-t-elle changer le regard sur la norme scolaire ? Quelles seront ensuite les répercussions sur les pratiques pédagogiques ainsi que sur la formation des enseignants ?

Pour aborder ces questions, nous nous sommes prin-

cipalement centrés sur le cas de Genève entre les années 1897 et 1937 et en particulier sur son fameux Institut Jean-Jacques Rousseau (IJJR) ou Ecole des Sciences de l'Education fondé en 1912 par Edouard Claparède (1873-1940) dont la reconnaissance internationale et la longévité sont exceptionnelles en Europe (Hofstetter & Schneuwly, 1998 : 93-96). Le choix des bornes chronologiques correspond d'une part au recensement fédéral des enfants dits «faibles d'esprit» en 1897 et d'autre part à la pleine reconnaissance de l'IJJR au sein de la Commission suisse de coordination des instituts universitaires de pédagogie curative en 1937.

Cette étude est comprise dans le cadre d'un projet à plus grande échelle² qui tente de cerner l'émergence et les premiers développements des sciences de l'éducation comme champ disciplinaire à Genève et de manière plus générale en Suisse (Späni, 2001) voire à l'étranger. La recherche se situe dans le champ de l'histoire et de la sociologie des sciences (Blankaert, et al., 1999 ; Le Dinh, 1997 ; Wagner & Wittrock, 1991) et plus particulièrement des sciences de l'éducation (Drewek & Lüth, 1998 ; Keiner, 1999 ; Tenorth, 1998) qui s'intéresse au processus de constitution de la discipline à travers l'analyse des pratiques scientifiques effectives de ses acteurs et de leurs inscriptions sociales.

¹ Comme en témoigne le 6e congrès international de psychologie à Genève en 1909, où une session entière est consacrée à la classification psychopédagogique des arriérés scolaires (Claparède, 1910 : 359-422 ; 775-786), les termes «anormaux», «arriérés» voire «irréguliers» sont utilisés indistinctement par les acteurs au début du 20e siècle et recouvrent également les enfants qualifiés d'«incapables», de «faibles d'esprit», d'«indisciplinés», de «vicieux», d'«agités» ou d'«apathiques». Dans cet article, nous ne posons pas la question de la définition de ces différents termes, mais nous les reprenons tels qu'ils apparaissent dans les discours des acteurs de l'époque.

² La contribution est élaborée dans le cadre du travail de l'équipe FNRS de l'Université de Genève: «Emergence et premiers développements des sciences de l'éducation comme champ disciplinaire. L'exemple de Genève 1890-1948». Projet Fonds National Suisse de la Recherche Scientifique n° 1114-057097-99. Requérants: Rita Hofstetter, Bernard Schneuwly. Collaborateurs: Marco Cicchini, Valérie Lussi, Christian Muller et Martina Späni. Cet article bénéficie du cadrage théorique des travaux menés par l'équipe (site web <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/hofstetter/index.html>).

Les sources émanent de différents sites d'archives genevoises : que leurs responsables soient ici remerciés pour leur précieuse collaboration.

I. Le problème social de l'anormalité scolaire à Genève (1897-1912)

En 1912, Albert Malche (1876-1956), professeur de pédagogie à l'Université et directeur de l'enseignement primaire à Genève analyse finement le nouveau problème social et éducatif que constitue alors l'anormalité scolaire :

«Parmi les conséquences imprévues qui sont sorties l'une après l'autre du principe si fécond de l'obligation scolaire, la question de l'éducation des enfants arriérés ou anormaux est peut-être celle qui a le plus tardé, à Genève comme ailleurs, à préoccuper les pouvoirs publics. Les écoles complémentaires, les cuisines scolaires, les colonies de vacances se trouvaient déjà en plein développement, que tel maître reléguait encore au dernier banc certains élèves incapables, on ne savait trop pourquoi, de profiter de la leçon. Les plus apathiques et les plus agités étaient renvoyés chez leurs parents, qui les gardaient ou réussissaient à les placer dans quelque asile, sans songer à réclamer pour eux le bénéfice de la loi. Il a fallu que les autorités, inspirées en bien des endroits par l'initiative privée, comprissent combien cette situation était illégale pour qu'on mît à l'étude le problème de l'arriération scolaire. [...] Partout, l'Etat se sent logiquement tenu de respecter lui-même l'obligation qu'il impose aux particuliers et de s'occuper, en conséquence, de tous les enfants en âge de scolarité, quel que soit leur degré d'intelligence. [...] On s'est rendu compte, avec le Dr Decroly, que «l'assistance des arriérés doit se faire, non seulement dans un but de charité, mais aussi dans l'intérêt des enfants normaux et de la société entière» (Malche, 1912 : 95).

Le problème socio-éducatif de l'anormalité scolaire qui émerge suite à l'application de l'obligation scolaire (à Genève en 1872) trouve une première réponse dans les initiatives privées qui vont pousser l'Etat à le prendre en charge. De son côté, le corps enseignant semble être rapidement mis en difficulté par toute une catégorie d'enfants dont il ne sait que faire. Deux types de solutions complémentaires se détachent alors : l'une, faisant appel aux savoirs scientifiques pour établir une classification des anormaux, l'autre, institutionnelle, par la mise en place de classes spéciales assorties d'enseignements adaptés³. La nécessité de définir l'anormalité

au moins dans ses formes et degrés demande l'intervention du médecin, puis du psychologue, à titre d'experts scientifiques. Répondant à une demande sociale et éducative, ces interventions s'inscrivent dans le domaine scientifique de chaque champ disciplinaire⁴ qui cherche à faire progresser la définition d'une norme positive sur cette question-problème en même temps que sa légitimité sociale et son savoir théorique.

En 1896, les sociétés suisses d'instituteurs demandent au Département fédéral de l'intérieur d'organiser pour l'année suivante un recensement des enfants dits «faibles d'esprit». Suite aux résultats de celui-ci, le Conseil fédéral décide d'utiliser en partie la subvention scolaire fédérale pour l'éducation des anormaux ainsi que pour la création de postes de médecins scolaires. A Genève, malgré la demande des enseignants visant à mettre en place dès 1872 des classes particulières pour les enfants indisciplinés, malgré la loi cantonale de 1886 qui prévoit leur existence, ce n'est que suite au recensement fédéral que deux classes, prenant cette fois en charge les diverses catégories d'enfants anormaux, sont ouvertes en 1898 (Bernasconi, 1989 : 29-30, 60-62). L'année suivante, selon les recommandations du rapport de l'inspectrice en charge de ces classes, le règlement des classes spéciales stipule qu'un médecin doit leur être rattaché. C'est Édouard Claparède, médecin de formation et privat-docent de psychologie à l'Université de Genève, qui est contacté pour ce poste (Ruchat, 1999). Ce règlement établit également une distinction entre les enfants «anormaux»

³ *L'actualité de cette question se retrouve dans les éditions successives du dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire de Ferdinand Buisson en France. En 1887, seul un article s'y intéresse, et encore, en notant qu'elle relève davantage de l'hôpital que de l'école (Buisson, 1887 : 1309-1311). L'édition de 1911 révèle une explosion : quatre articles sont consacrés à la question des anormaux ainsi qu'à leur place dans l'école. Des tentatives de classification de la normalité, le terme médico-pédagogique, la nécessité de la collaboration du médecin et du pédagogue soulignent l'enjeu de cette question nouvelle : quelle est l'éducabilité possible de ces enfants spéciaux ? Cette coopération amène la création d'un espace nouveau et particulièrement contrôlé au sein de l'institution scolaire que représente la classe spéciale.*

⁴ *Au sein de l'équipe de recherche FNRS, nous recourons à ce concept pour souligner les contours incertains et flottants d'une discipline au moment de sa progressive institutionnalisation.*

avec, comme critère de sélection, leur éducatibilité. Selon cette norme, les enfants qualifiés d'«idiots» sont exclus de l'institution scolaire.

Fonctionnant comme expert, Claparède devient, en 1904, rapporteur de la sous-commission chargée de mieux maîtriser la sélection des élèves «anormaux» et de faire face à l'accroissement rapide des signalements dans les écoles primaires du canton de Genève. A ses côtés, nous trouvons Mme Picker directrice des classes spéciales, le D^r d'Espine, médecin spécialiste de l'enfance, et Eugène Mittendorf, pasteur et philanthrope de l'enfance. Ces quatre acteurs représentent les forces en présence autour de l'enfance en général, et des arriérés scolaires en particulier. La figure du pasteur apparaît comme en voie d'effacement bien que le discours moral ou à des fins morales sur l'enfance reste fortement présent. En revanche, le psychologue et le médecin sont les deux figures nouvelles appelées en tant qu'experts qui viennent s'ajouter à celle du pédagogue.

Dans le rapport, Claparède constate que le problème de la classification est encore loin d'être résolu. Celle qui est finalement adoptée «n'est ni absolument clinique, ni absolument psychologique», mais elle paraît «la plus pratique pour le but que nous proposons»⁵. Ici, la nécessité d'une réponse pratique à une demande sociale et professionnelle pousse les experts à des ébauches théoriques ainsi qu'à des applications directes et empiriques.

La sous-commission opère, au travers de l'expérience concrète de distinction des deux cents écoliers environ qui lui sont soumis, une mise en cause de la norme scolaire en matière d'intelligence. En effet, les membres refusent de considérer un important retard scolaire comme seul critère de l'arriération. Ils défendent une approche plurielle des difficultés rencontrées par l'enfant sur les plans pédagogiques, médicaux et psychologiques ainsi qu'une prise en compte des conditions sociales difficiles vécues par la plupart des enfants dits arriérés.

Suite aux résultats de l'enquête, le rapport recommande une plus grande différenciation de l'enseignement, des classes adaptées aux divers et inégaux problèmes des élèves «anormaux», une collaboration de l'enseignant spécialisé et du médecin ainsi qu'une formation supplémentaire en médecine,

psychologie et pédagogie des titulaires des classes spéciales. Déjà, deux objectifs primordiaux du futur Institut Jean-Jacques Rousseau fondé sept ans plus tard (1912) sont présents : la connaissance du développement psychologique de l'enfant et la pédagogie des anormaux comme vecteur de l'amélioration «expérimentale» de la pédagogie. En outre, le rapport propose la création d'une bibliothèque centralisant l'ensemble des données sur l'arriération et pouvant fonctionner comme centre de recherche.

Ces conclusions débouchent pratiquement sur la mise en place d'un séminaire de psychopédagogie donné par Claparède au sein du Laboratoire de psychologie durant l'année académique 1906-1907⁶ et destiné non seulement aux enseignantes des classes spéciales, mais également aux régents de l'enseignement normal⁷. Ce séminaire, dans lequel Claparède veut initialement introduire des cours sur l'hygiène scolaire et les maladies d'enfants en lien avec la Faculté de médecine, va subir un double échec. Premièrement, la collaboration avec les enseignants de cette Faculté ne pourra pas être réalisée et deuxièmement, son séminaire ne survivra pas plus d'une année. En effet, la Faculté des Lettres défend sa prérogative en matière de pédagogie⁸ (Hofstetter & Schneuwly, 1997) et le nouveau chef

⁵ Edouard Claparède (rapporteur), *Rapport de la sous-commission chargée d'étudier la question des élèves anormaux des écoles primaires du canton de Genève*, texte manuscrit, Genève, mai 1905, Archives Institut Jean-Jacques Rousseau [dorénavant AIJJR] : Fonds Claparède B.2, p. 1.

⁶ Cf. lettre de Claparède à Vincent, Genève, 10 mai 1906 ; lettre de Claparède à Rosier, Genève, 5 septembre 1906, Archives de l'Etat de Genève : Département de l'Instruction publique [dorénavant AEG DIP] 1985 va 5.3.25 1900/1909.

⁷ Claparède estime en effet qu'on «comprend mieux l'enfant normal lorsqu'on a étudié l'anormal». *Rapport de la sous-commission chargée d'étudier la question des élèves anormaux...*, (1905), AIJJR : Fonds Claparède B.2, p. 22.

⁸ Au début du 20^e siècle, l'Université de Genève est composée de cinq facultés : Sciences, Lettres et Sciences sociales (création de la Faculté de Sciences économiques et sociales en 1915), Théologie, Médecine et Droit. Une chaire de pédagogie est inscrite à la Faculté des Lettres dès 1890 (chaire ordinaire en 1896), alors que la chaire de psychologie expérimentale se trouve à la Faculté des Sciences depuis 1891 (un Laboratoire de psychologie lié à cette chaire est créé dès 1892 et la chaire devient ordinaire en 1908).

de l'Instruction publique est hostile à l'introduction d'acteurs utilisant l'école comme champ d'expérimentation (Ruchat, 1999 : 303).

Bien que Claparède continue à donner des cours de psychologie appliquée à la pédagogie et participe à l'importance croissante que prend le médecin hygiéniste dans l'école (Ruchat, 1999 : 305-306), l'échec de son séminaire l'amène à fonder un institut voué à la psychologie appliquée à l'éducation hors du contrôle étatique et académique (Claparède et al., 1941 : 29-30). C'est ainsi qu'en 1912 l'Institut Jean-Jacques Rousseau voit le jour sous la double direction d'un philosophe pédagogue, Pierre Bovet (1878-1965), et d'un médecin psychologue, Édouard Claparède (Muller et al., : 2000). Le projet de l'IJRR vise à rénover la pédagogie par l'application de la psychologie, en particulier celle de l'enfant, et par la méthode expérimentale. L'Institut est à la fois un centre de recherche et un lieu de formation qui ambitionne de rassembler, en son sein et autour de l'objet éducatif, des spécialistes provenant d'horizons disciplinaires différents.

II. La consultation médico-pédagogique de l'IJRR (1913-1937)

Dès la fondation de l'Institut, l'étude de l'anormalité infantine est constitutive de son projet :

«Les enfants anormaux ont dès le premier semestre de la vie de l'Institut fait l'objet de deux cours : l'un Pathologie et Clinique des Anormaux, créé par le Dr Naville, médecin des classes spéciales de Genève. [...] L'autre cours, consacré à la Psychologie et à la Pédagogie des Anormaux a été donné dès le début par Mlle Descoedres, institutrice des classes spéciales. [...] Dès l'origine ces deux cours conjugués ont été conçus comme destinés non à des maîtres désireux de se spécialiser dans l'instruction des anormaux, mais à tous les éducateurs indistinctement. C'est que, précisément, la méthode pathologique est utile entre toutes pour éclairer les lois du fonctionnement mental⁹.»

Ici se concrétise le projet - le pari - claparédien de rassembler en un même lieu et dans une même structure des spécialistes issus de plusieurs champs disciplinaires, principalement médecin, pédagogue et psychologue, pour étudier le fonctionnement mental de l'enfant et en tirer des applications péda-

gogiques. Dans ce but et dès 1913, la consultation médico-pédagogique, premier service extérieur, se met en place. Dirigée par le médecin des classes spéciales, le Dr Naville, la consultation offre des examens gratuits d'enfants «problématiques», ce qui, en retour, permet la formation des élèves de l'IJRR et la mise en place de recherches (Bovet, 1932 : 84-86).

La pédagogue de l'Institut la plus reconnue dans le domaine de l'arriération est Alice Descoedres (1877-1963) dont l'ouvrage *L'éducation des enfants anormaux* a été maintes fois réédité¹⁰ et dont les travaux sont reconnus internationalement (Descoedres, 1916). Dès 1912, et jusqu'en 1947, elle dispense un cours sur cette question et organise des stages pour les élèves de l'IJRR se destinant à l'éducation des anormaux dans sa propre classe spéciale.

Pour les protagonistes de l'IJRR, l'étude de l'enfant anormal est essentielle à la construction d'un savoir sur l'enfant et une infrastructure est nécessaire à l'application de ce savoir. Appliquant cette thèse, les élèves passent tous par un semestre d'assistance au sein de la Consultation, à l'exception de ceux qui se destinent à l'Éducation des Petits (plan d'études de 1916). De plus, les futurs éducateurs d'anormaux sont obligés de se former aux cours et stages de Descoedres. Ainsi, au sein de l'Institut, deux lieux distincts traitent de l'anormalité dans des termes différents.

Mettant en avant la constitution pluridisciplinaire des cursus d'études, l'IJRR propose aussi bien des cours de psychanalyse, de psychologie, d'anthropologie, de pédagogie, d'hygiène et d'éducation morale que de médecine. Tous ces nouveaux champs disciplinaires entrant notamment dans l'éducation par le biais de l'éducation des anormaux, se retrouvent

⁹ Pierre Bovet, La consultation médico-pédagogique de l'Institut J. J. Rousseau, *texte dactylographié*, Genève, février 1930, *Archives de l'Université de Genève [dorénavant AUG]* : 1987/6/14, pp. 1-2.

¹⁰ Il est à noter que le terme «arriéré» se substitue à celui d'«anormal» dans le titre de l'ouvrage lors de sa troisième édition en 1932. L'argument principal avancé par l'auteure pour cette modification est que le terme «anormal» stigmatise socialement les enfants concernés alors que le terme «arriéré» est perçu comme plus neutre et suggère une évolution possible.

ainsi au sein d'un Institut dans lequel les différents spécialistes vont être réunis et pouvoir interagir. C'est cette opportunité de mise en contact de différents points de vue scientifiques sur l'enfant qui apparaît comme porteuse au sein de l'IJJR et qui constitue une de ses forces¹¹.

Ainsi, l'Institut est progressivement reconnu par l'Association suisse en faveur des Anormaux qui lui attribue une partie de la somme consacrée par la Confédération à la formation des maîtres pour anormaux. Les cours et expériences de psychologie, d'anthropologie, de psychanalyse, de caractérologie, d'eugénique suivis par les futurs éducateurs d'enfants anormaux, ainsi que les stages pratiques offerts dans une classe spéciale font de l'IJJR le «prototype pour la Suisse romande du Heilpädagogisches Seminar de Zurich» (Bovet, 1925 : 3).

Trois ans après sa création, la Consultation médico-pédagogique est complétée par «une classe dite d'entraînement»¹² destinée aux enfants en retard scolaire et à laquelle assistent les élèves de l'Institut. Cette expérience d'application pédagogique qui dépend des résultats de tests mis en place par la Consultation ne dure que trois ans (1916-1919). Elle montre une tentative d'interaction directe entre le domaine médical et pédagogique dans des lieux qui restent cependant distincts. Vingt ans plus tard et après le rattachement partiel de l'IJJR à la Faculté des Lettres de l'Université de Genève (l'IJJR devient alors Institut des Sciences de l'éducation ou ISE), la Consultation est réorganisée en profondeur afin «de mieux coordonner les recherches psychologiques de l'Institut avec les recherches médico-pédagogiques, tant du point de vue de l'enseignement que du point de vue proprement scientifique»¹³. Elle est divisée en trois services : le Service médical, dépendant d'un médecin, le Service social, aux mains d'une psychologue¹⁴ et le Service psychologique, organisé par un psychologue. Bien que les pédagogues restent présents au niveau des enseignements et des stages pratiques, ils ne figurent plus dans la composition d'une consultation dont l'intitulé reste pourtant médico-pédagogique.

La direction de l'IJJR attribue le succès obtenu par cette réorganisation tant à la collaboration qu'ont

réussi à mettre en place les trois services, qu'au directeur du service psychologique, André Rey (1906-1965) qui, «en un laps de temps extraordinairement court pour une œuvre scientifique, est parvenu à constituer [...] une méthode nouvelle de diagnostic psychologique, fondée sur l'emploi d'épreuves étalonnées, non plus statistiques comme les tests, mais fondées sur l'analyse des processus d'adaptation et d'apprentissage»¹⁵.

On note ici une double transformation, d'une part au niveau de la composition de la Consultation médico-pédagogique et de la collaboration entre les différents spécialistes, d'autre part au niveau des méthodes de diagnostic psychologique mises en place pour l'analyse des difficultés rencontrées par les enfants «problématiques» et leur application pratique dans les années 1930 :

«Ajoutons simplement, à propos d'Hygiène mentale, un autre exemple de ces collaborations que l'on rencontre chez nous, l'ensemble de notre consultation médico-pédagogique. D'une part, un médecin (Le médecin du Service Médico-pédagogique des Ecoles de Genève, Dr. H. Brantmay) et d'autre part, un psychologue, (M. André Rey, chargé de l'enseignement

¹¹ Si une unité de vue prévaut à l'Institut les conséquences pratiques du placement, et plus profondément le sens donné aux orientations scientifiques pour la consultation, n'échappent pas à des débats internes. Certains se plaignent notamment du caractère hâtif et catégorique des placements d'enfants anormaux suite aux consultations médico-pédagogiques. Cf. lettre d'Alice Descoedres à Pierre Bovet, Genève, 26 janvier 1928, AUG : 1987/6/15.

¹² Cette classe est confiée à Emmanuel Duvillard, instituteur genevois. Classe d'entraînement de l'Institut J.-J. Rousseau, Genève, 1916, AIJJR : FG B2.

¹³ Rapport de la direction de l'IJJR sur l'année universitaire 1935-36, Genève, 1936, AUG : 5B1/45, pp. 5-6.

¹⁴ Il s'agit de Marguerite Loosli-Usteri qui enseigne à l'Institut le test de Rorschach qu'elle met en pratique au niveau de la consultation. Cf. Test du Dr. Rorschach sur Alice P., Genève, 19 octobre 1928, AUG : 1987/6/15. Maurice Millioud (1887-1941), professeur de philosophie et suppléant en 1909-1910 de V. Pareto pour la sociologie générale à l'Université de Lausanne, avait participé activement à la création de l'IJJR en soutenant l'idée d'un troisième pôle sociologique au côté de la pédagogie et de la psychologie. Or cette tentative n'aboutit pas (Muller et al., 2000 ; Lussi et al., 2001).

¹⁵ Rapport de la direction de l'IJJR sur l'année universitaire 1935-36, Genève, 1936, AUG : 5B1/45, pp. 5-6.

de la Technique psychologique) et en 3ème lieu un spécialiste des questions de Pédagogie de l'Enfance (Madame Loosli) collaborent étroitement dans le diagnostic et le traitement des enfants difficiles soumis à notre Consultation. Or cette collaboration a permis à M. Rey, qui depuis des années s'occupait de problèmes d'intelligence pratique et de développement sensori-moteur, d'appliquer l'ensemble de ses résultats purement psychologiques, à une question aussi concrète et aussi passionnante dans la pratique que celle des enfants difficiles¹⁶.

Dans cet extrait, la composition de la consultation dit comprendre un spécialiste des questions de Pédagogie de l'enfance, mais si l'on considère le cahier des charges attribué au Service social dans le règlement intérieur de la Consultation médico-pédagogique de 1936, il consiste à «assurer la surveillance des enquêtes sociales et à recueillir auprès des parents les premiers renseignements au moyen de formulaires d'anamnèse dirigée»¹⁷. De plus, l'article 2 stipule que «les divers services de la Consultation médico-psychologique fonctionnent dans le sens de la collaboration (travaux d'élèves, recherches scientifiques, etc.)». Ce document révèle un glissement du terme médico-pédagogique vers celui de médico-psychologique alors que le rôle de la spécialiste des questions de pédagogie tend à relever plutôt du domaine social. Ce qui nous amène à penser qu'au niveau de la recherche scientifique sur la connaissance de l'enfant, la pédagogie se retrouve évincée par les spécialistes de la psychologie.

Parallèlement, plusieurs experts s'accordent à souligner que la collaboration développée entre les différents spécialistes ainsi que la démarche pluridisciplinaire font la force et la réputation de la Consultation de l'IJJR.

«Ne nous contentons pas de méthodes fragmentaires qui ne considèrent qu'un point de la personnalité, de systèmes exclusivement psychologiques, physiologiques ou anatomiques, d'études occasionnelles (graphologie, chiologie, physiognomonie). Faisons le tour de l'enfant par une observation attentive de son comportement, par la méthode synthétique qui l'examine et le traite du point de vue médical, psychologique, social et scolaire [...]. Seule cette thérapeutique synthétique nous préserve de fatales méprises» (Laravoire, 1934 : 45).

C'est également cette collaboration qui permet le développement de nouvelles méthodes par les acteurs de la consultation, notamment les psychologues, qui vont ensuite pouvoir être appliquées aux enfants «difficiles». Le succès de cette évolution se concrétise par la mise en place d'un nouveau diplôme spécial de «Psychologie appliquée aux Consultations d'enfants» demandé de manière quasi générale par les élèves spécialisés dans cette direction¹⁸. C'est la première fois que la Consultation se retrouve au centre d'un cursus d'études de l'Institut sanctionné par un diplôme de psychologie appliquée. Ainsi, grâce à la problématisation de l'anormalité infantile et aux avancées scientifiques réalisées dans le cadre de la consultation, la psychologie obtient sa première reconnaissance en tant que diplôme spécifique au sein de l'IJJR. Au vu de cette légitimité nouvelle, la psychologie comme champ disciplinaire prend une place prédominante dans le cadre de la Consultation pourtant toujours intitulée médico-pédagogique.

Grâce à sa longévité, sa situation géographique et les mesures de collaborations rendues possibles par l'infrastructure mise en place, l'IJJR et sa Consultation médico-pédagogique ont pu mettre en œuvre la solution préconisée par tous les acteurs du champ de l'éducation, à savoir une collaboration fructueuse entre le médecin, le psychologue, le domaine social et, avec un statut différent, le pédagogue. En 1937, la reconnaissance de son importance au niveau suisse a permis à l'Institut de bénéficier, aux côtés de l'Institut de Pédagogie curative de Fribourg et du Heilpädagogisches Seminar de Zurich, de la même fraction de la subvention fédérale Pro-Infirmitas aux instituts de pédagogie spéciale ainsi que d'un statut identique au sein de la Commission

¹⁶ Institut des Sciences de l'Éducation de l'Université de Genève, Genève, 8 mai 1936, AIJJR : FG B13.

¹⁷ Règlement intérieur de la Consultation médico-pédagogique de l'IJJR, Genève, 20 avril 1936, AUG : 1987/6/14.

¹⁸ La préparation du diplôme spécial de «Psychologie appliquée aux Consultations d'enfants» dure deux ans au minimum et comporte, outre les enseignements d'anatomie et de physiologie, d'éducation des anormaux et de Protection de l'enfance, une préparation particulière en technique psychologique et en hygiène mentale. In Rapport de la Direction sur l'année universitaire 1937-38, Genève, 1938, AUG : 5B1/45, p. 7.

suisse de Coordination des Instituts universitaires de pédagogie curative¹⁹. Enfin, Genève est choisie comme siège du premier Congrès de la Nouvelle Société internationale de Heilpädagogik en 1939.

En outre, il apparaît que les protagonistes de l'IJJR jouent un rôle important dans la création des services médico-pédagogiques des cantons voisins. Ainsi, plusieurs postes très intéressants ont été confiés dans différentes parties de la Suisse à des anciens élèves. D'abord, Germaine Guex, assistante de psychologie et diplômée de l'Institut, prend part à la création du service médico-pédagogique en Valais sous la direction du Dr. Repond. Puis, l'IJJR est mandaté pour effectuer une enquête sur 7500 enfants dans le Jura bernois afin de déterminer combien d'entre eux devraient être instruits dans des «classes spéciales» ou dans des asiles²⁰. A Saint-Gall, Bärbel Inhelder (1913-1997), assistante de psychologie à l'Institut, est la première psychologue scolaire du service d'évaluation psycho-pédagogique créé en 1939 (Tryphon, 1998 : 191). Enfin, dans le canton de Vaud, c'est Lucien Bovet (1907-1951), fils de Pierre Bovet et chargé de cours à l'Institut qui crée l'Office médico-pédagogique vaudois en 1940 (Avanzino, 1993 : 172). Ces exemples témoignent bien à la fois du succès de l'Institut et de l'adéquation des réponses qu'il propose aux besoins socio-éducatifs en matière d'arriération et d'anormalité scolaire.

Ainsi, la consultation est à la fois un service social, un lieu de formation des praticiens et un laboratoire de recherche. Le service social marque la dépendance des sciences de l'éducation à leur utilité sociale alors que la formation est intrinsèquement liée aux demandes professionnelles. En revanche, sur le plan scientifique l'évolution est claire : en un quart de siècle, les psychologues occupent une place croissante au dépend des pédagogues. Ainsi, la question de l'anormalité infantine montre comment la psychologie, à côté d'autres champs disciplinaires, entre dans le domaine éducatif pour s'assurer une légitimité sociale, puis comment elle acquiert progressivement son autonomie disciplinaire en se détachant des préoccupations de l'éducation. A ce titre, les travaux sur la psychologie de l'enfant de Jean Piaget (1896-1980), autre membre célèbre de l'IJJR, ainsi que les cours ou les recherches menées

à l'Institut (Kiciman, 2001) éclairent largement ce processus. A l'inverse, la pédagogie, dite «expérimentale», reste davantage soumise aux demandes sociales et professionnelles liées à l'éducation (Lussi et al., 2001).

III. Pratiques pédagogiques et formation des enseignants

Pour Claparède, la filiation est claire entre les méthodes pédagogiques dites «nouvelles» ou «actives» et les expériences voire les méthodes pédagogiques réalisées avec et pour les anormaux : «C'est la psychologie de l'enfant qui a amené le Dr Decroly à s'occuper d'éducation. Médecin des classes d'arriérés à Bruxelles, directeur d'un institut privé pour le traitement des anormaux, il eut vite fait de constater combien il était indispensable de rendre un enfant actif pour le développer. [...] Decroly se demanda alors pourquoi l'on n'appliquerait pas à l'éducation des enfants normaux les méthodes qui donnaient parfois de si remarquables résultats avec les déficients. Et il créa, à Bruxelles, en 1907, une grande école où il réalisa, d'une façon intégrale, les principes de l'école active» (Claparède, 1934 : 54-55).

Le lien fait entre anormalité infantine, psychologie de l'enfant et école active n'est pas neutre. La question de l'anormalité ouvre en effet non seulement un champ d'investigation scientifique à la psychologie de l'enfant, mais également un domaine d'expérimentation des méthodes actives²¹. En faisant ce lien, Claparède et d'autres établissent une légitimité croisée et forte à leur action ainsi qu'à leur discours. Ainsi, la psychologie de l'enfant fonde théoriquement les principes et les méthodes de l'école active et, réciproquement, les succès (auto ?)proclamés des méthodes actives avec les anormaux fondent la légitimité sociale du développement théorique de la psychologie de l'enfant. Passant à priori rapidement sur les possibles problèmes d'une transposition des méthodes de la pédagogie des anor-

¹⁹ Lettre de Piaget à Lachenal, Genève, 1er novembre 1937, AEG DIP : 1985 va 5.3.396, 1937.

²⁰ Rapport de la direction de l'ISE sur l'année universitaire 1930-1931. AUG : 5B1/45.

²¹ Pour lesquelles l'IJJR milite ouvertement jusqu'à son rattachement partiel à l'Université de Genève en 1929.

maux à la pédagogie des normaux, cet axiome renforce encore la demande d'un renouvellement scientifique de la pédagogie en le justifiant par des finalités d'efficacité socio-éducative. Et c'est bien cela qu'appelle de ses vœux Robert Dottrens (1893-1984) : « sous son aspect sociologique, nous pourrions sans peine établir que l'école active, si elle répond aux vœux de ceux qui ont étudié l'enfant et la considèrent comme la seule conception de l'éducation qui satisfasse aux exigences de leur science, l'école active disons-nous, est peut-être davantage encore une nécessité de la vie familiale et sociale de notre époque ». Cet établissement souhaité implique un renversement complet des principes pédagogiques traditionnels : « il faut que le maître rende l'élève capable de se développer lui-même. Non plus apprendre, mais apprendre à apprendre : donner à chaque enfant la méthode de travail qui lui convient » (Dottrens, 1933 : 60-61). Or, une telle transformation ne peut se faire sans conséquences sur la formation des enseignants (Landenbergue-Gaschen & Lussi, 1999). L'évolution du statut de l'enseignant et de sa formation est ainsi due à une multiplicité de facteurs qui apparaissent peu à peu à l'aube du 20^e siècle et elle répond à plusieurs demandes socioprofessionnelles. Tout d'abord, avec les premières lois sur la protection de l'enfance qui voient le jour à la fin du 19^e siècle, on demande aux enseignants de jouer un nouveau rôle social et de dépister les enfants mal tenus, abandonnés ou « anormaux ». Puis, suite à l'entrée des nouveaux spécialistes, on exige de l'enseignant un supplément de formation pour qu'il devienne apte à la collaboration avec les autres intervenants éducatifs. Claparède estime, par exemple, que « les instituteurs devraient être préparés à recueillir les matériaux dont la psychologie génétique a besoin » (Claparède et al., 1941 : 29). Ensuite, l'évolution de la pédagogie et l'apparition de la pédagogie expérimentale conditionnent également la formation des enseignants. Pour Bovet, « il y a là un appel direct à la pédagogie expérimentale qui, on l'a bien vu, obligera à donner aux instituteurs primaires une formation à bien des égards nouvelle » (Bovet, 1921 : 78). De même, le développement des méthodes « actives » ou « nouvelles » transforme profondément la conception habituelle de la vie quotidienne d'une classe et oblige à revoir entièrement la formation des enseignants. Enfin, du fait de l'effort demandé pour s'approprier

toutes ces nouveautés pédagogiques, les enseignants revendiquent une formation plus complète et mieux reconnue au niveau social comme financier (Hofstetter & Schneuwly, 1997). Dès 1927, le principe de base à Genève devient que « la formation pédagogique professionnelle des instituteurs est du ressort de l'enseignement supérieur ». De fait, une partie de la formation des enseignants primaires est confiée à l'Institut. Cette reconnaissance de l'Institut par les autorités politiques cantonales, augmentée deux ans plus tard par son rattachement partiel à l'Université, paraît ouvrir le chemin à une réforme de l'école publique selon les « postulats de la pédagogie scientifique et de l'éducation dite nouvelle [active] » (Dottrens, 1933 : 57). L'un des trois directeurs de l'IJRR espère ainsi faire une place à la sociologie, au côté de la psychologie et de la pédagogie dans l'Institut. Cherchant à valoriser le caractère pluridisciplinaire du métier d'enseignant de l'éducation, il le compare à celui du médecin « devenu mécanicien, physicien, électricien, chimiste, comme l'architecte s'est doublé d'un ingénieur, comme l'instituteur doit devenir un psychologue, un moraliste, un sociologue, s'il prétend être un éducateur » (Dottrens, 1933 : 62).

Cette perspective idéale de la profession vise donc à renforcer le statut social de l'enseignant et du même coup l'assise sociale et institutionnelle des sciences de l'éducation. Elle révèle aussi leur disciplinarisation secondaire (Stichweh, 1987 ; Tenorth, 1994, 1998) et la référence à la médecine dans l'extrait précédent est significative. En effet, les sciences de l'éducation, comme les sciences médicales, ne précèdent pas, mais procèdent de l'existence de praticiens (métiers). Ainsi, leur considération en tant que science est souvent estimée à l'aune de leur efficacité sociale, ce qui leur confère une légitimité plus ou moins forte. En outre, leur constitution est pluridisciplinaire, ce qui engendre des tensions avec les champs disciplinaires de référence se développant à l'intérieur et à l'extérieur de ce nouveau champ scientifique.

IV. Nouveaux experts et sciences de l'éducation : enjeux et légitimité

L'étude de la problématique des anormaux - scolaires - par le psychologue et le médecin, voire le sociologue, en tant qu'experts vis-à-vis du pédagogue est donc écartelée entre différents besoins

qui influent sur la constitution pluridisciplinaire du nouveau champ des sciences de l'éducation. D'un côté, les nouveaux experts, à qui l'on demande des réponses rapides et efficaces pour faire face aux problèmes concrets rencontrés par les professionnels et les institutions, souhaitent obtenir une reconnaissance sociale de l'utilité et du bien-fondé de leur intervention dans ce nouveau champ. D'un autre côté, les protagonistes des jeunes sciences de l'éducation ressentent la nécessité de se distancer du terrain pratique pour prouver la légitimité d'un savoir à dimension scientifique concernant leur objet. De plus, les questions de pluridisciplinarité entraînent certes des interactions, mais également des conflits entre les différentes disciplines intervenant dans le champ de l'éducation. Enfin, ces tensions induisent des échanges et des oppositions autour de la conception de l'anormalité et donc de ce qui définit la norme. Est-ce l'école (système) et le parcours scolaire qui doivent être considérés comme preuve de l'intelligence ? Existe-il au contraire une norme positive de l'intelligence ?

Différents acteurs issus du domaine médical, social ou psychologique et apportant diverses conceptions de l'anormalité entrent ainsi dans le champ de l'éducation alors en prise avec des difficultés dépassant ses praticiens : «Que l'on entende bien : c'est de l'échec des mesures éducatives avec certains enfants que surgit le recours au médical» (Cifali, 1994 : 27-28). Ces nouveaux spécialistes tentent de se construire comme experts, soit pour légitimer scientifiquement leur champ disciplinaire, soit pour lui trouver, par le biais de l'éducation, un champ d'application.

Néanmoins, il apparaît que tous ces acteurs ne s'accordent pas de manière univoque sur la détermination de l'anormalité, sur sa cause, sur son traitement et sur l'attribution aux différents domaines d'une légitimité d'action. Alors que les psychologues visent davantage la mise au point de méthodes servant à déterminer une norme pour pouvoir ensuite comparer les enfants entre eux, les psychanalystes estiment qu'il est impossible d'établir une norme valable pour tous. Par ailleurs, une forte demande émane des pédagogues praticiens qui, eux, souhaitent une classification rapidement établie et efficace afin de pouvoir homogénéiser les classes et d'appliquer, dans les classes spéciales, une pédagogie adaptée à la problématique des «anormaux» ou «arriérés»²².

En outre, vu le nombre de nouveaux acteurs qui prétendent à une légitimité socio-scientifique dans le domaine des «sciences de l'éducation», une certaine coordination s'impose ainsi qu'une distribution des rôles qui va s'avérer plus ou moins conflictuelle. Ainsi «il faut [...] éviter que des territoires se chevauchent : le professeur de philosophie Eugène Blum, par exemple, propose de faire la distinction entre «l'enfant méchant et l'enfant malade», le dernier revenant «au médecin qui pourra l'hypnotiser s'il le juge utile» (Ladame, 1887 : 368) ; le premier étant voué au pédagogue (Cifali, 1994). On voit donc que les classifications d'enfants sont au cœur des rivalités entre les nouveaux experts. Selon la catégorie d'enfants qui lui est attribuée, le médecin, le psychologue ou le pédagogue est légitimé à agir, d'où l'importance d'établir une norme qui puisse être communément reconnue par les différents acteurs et régler les enjeux de pouvoir autour de cet objet. Ce repère commun est essentiel pour assurer une coopération entre les différents spécialistes autour de la problématique de la déviance.

Enfin, la mesure des aptitudes des écoliers, la volonté d'étudier «l'individu normal» et de déterminer des «types intellectuels», tout en tenant compte des apports de la médecine, permet l'entrée de la psychologie dans le domaine de l'éducation et contribue à faire naître une nouvelle pédagogie qualifiée d'«expérimentale». La répartition des tâches entre ces deux disciplines et leur légitimation à traiter de la mesure des aptitudes des écoliers «anormaux» puis «normaux» sont au centre du discours entre «pédagogues» et «psychologues» dans cette première moitié du 20^e siècle.

Cependant, alors que la psychologie trouve sur cette question un terrain d'application et une légitimité sociale qui favorisent son essor et son autonomisation disciplinaire, la pédagogie expérimentale va en être évincée et dévolue à l'application des nouvelles méthodes et normes mises en place par les psychologues. Cela ralentit considérablement son développement, comme le remarque Claparède dès le milieu des années 1930 (1936 : 82-85). Un constat qui se

²² *Au congrès international de psychologie en 1909, la session consacrée à la classification des enfants et des écoliers anormaux est demandée expressément par le comité scientifique qui justifie son existence par l'utilité socio-éducative de cette question présentée alors comme brûlante (Claparède, 1910 : 417).*

retrouve dans l'analyse des recherches menées et des enseignements donnés à l'IJRR entre 1912 et 1948 (Kiciman, 2001 ; Lussi et al., 2001).

Bien que localisé dans le temps et l'espace, l'exemple de Genève, de l'IJRR et de sa Consultation médico-pédagogique retrace comment le problème social de l'anormalité consécutif à l'obligation scolaire participe activement à l'émergence et à la disciplinarisation plurielle des sciences de l'éducation. En effet, l'analyse des institutions révèle trois aspects cruciaux de cette constitution pluridisciplinaire entre 1897 et 1937. D'abord, la tentative de transformation d'une définition scolaire en une définition positive de l'anormalité infantile montre clairement l'ambition d'établir des critères théoriques permettant de renouveler la pédagogie par la méthode expérimentale. Ensuite, le traitement de l'anormalité scolaire aussi bien au niveau pratique (classes, services et formation) que scientifique (recherche) ouvre un nouvel espace d'intervention et d'investigation à des experts venus d'autres horizons disciplinaires. Le médecin convoqué de prime abord est suivi du psychologue qui joue dès lors un rôle grandissant. Enfin, les besoins institutionnels et professionnels permettent à différents champs disciplinaires plus ou moins constitués, dont en premier lieu la psychologie, de se développer en trouvant un terrain de recherche et d'application ainsi qu'une légitimité sociale. De fait, ces trois aspects contribuent à un processus plus général qui voit une discipline pédagogique traditionnelle, encore proche de la philosophie (Friedrich, 1998), se constituer en un nouveau champ pluridisciplinaire : les sciences de l'éducation.

Ainsi dans leur émergence et leur évolution, ces dernières doivent faire face aux tensions dues à la multiplicité des disciplines de référence. En effet, pour acquérir leur légitimité, les sciences de l'éducation doivent à la fois s'articuler avec leur référentiel pluridisciplinaire tout en tentant de se définir comme champ disciplinaire reconnu. Paradoxalement, elles ont besoin de s'ajuster aux demandes socioprofessionnelles, politiques, administratives, mais aussi et surtout aux exigences de reconnaissance scientifique et de prise de distance avec le terrain qu'implique la constitution d'une discipline.

Valérie Lussi
Valerie.Lussi@pse.unige.ch

Christian Alain Muller
Christian.Muller@lettres.unige.ch

Références

- Archives :
Archives Institut Jean-Jacques Rousseau à Genève (AIJRR).
Archives de l'Université de Genève (AUG).
Archives de l'État de Genève Département de l'Instruction publique (AEG DIP).
- Sources imprimées :
Bovet P. (1921), Leçon inaugurale de la chaire de science de l'éducation et de pédagogie expérimentale, faculté des Lettres du 14 avril 1920, Genève.
Bovet P. (1925), «Institut Jean-Jacques Rousseau», *Schweizerische Jahrbuch für Jugendfürsorge*.
Bovet P. (1932), *Vingt ans de vie, l'Institut J. J. Rousseau, de 1912 à 1932*, Paris, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé.
Buisson F. (1911), *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, Paris, [1887].
Claparède E. (Ed.) (1910), *Rapports et comptes rendus du 6e congrès international de psychologie*, tenu à Genève du 2 au 7 août 1909, Genève.
Claparède E. (1934), «Deux grands éducateurs» in Claparède E. (1935), *Causeries psychologiques*, 2ème série, Extrait du Journal de Genève, Genève.
Claparède E. (1936), «La pédagogie expérimentale et les obstacles qu'elle rencontre», in Guyer W. (Ed), *L'éducation en Suisse. Tendances et réalisations*, Frauenfeld et Leipzig, Verlag Huber & Co.
Claparède E., Bovet P., et Piaget J. (1941), *Édouard Claparède*, Genève, Naville.
Descoedres A. (1916), *L'éducation des enfants anormaux*, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé.
Dottrens R. (1933), «Les Etudes pédagogiques à Genève», *Annuaire de l'Instruction publique en Suisse*, 40-84.
Ladame P. (1887), «L'hypnotisme et la pédagogie», *Revue de l'hypnotisme*, 332.
Laravoire E. (1934), «Le Service d'observation médico-pédagogique du Département de l'instruction publique de Genève et l'action scolaire en faveur des enfants inadaptés», *Annuaire de l'Instruction publique en Suisse*, 39-73.
Malche A. (1912), «Les classe pour enfants arriérés à Genève», *Annuaire de l'Instruction publique en Suisse*, 93-109.

dossier

Bibliographie

- Avanzino P. (1993), Histoires de l'éducation spécialisée (1827-1970). Les arcanes du placement institutionnel, Lausanne, *Cahiers de l'EESP*, n°15.
- Bernasconi N. (1989), La création des classes spéciales dans l'enseignement primaire genevois, 1898-1904, Mémoire de licence en lettres, Université de Genève.
- Blankaert C., Blondiaux L., Loty L., Renneville M., Richard N. (Ed.) (1999), *L'histoire des sciences de l'homme. Trajectoire, enjeux et questions vives*, Paris, l'Harmattan.
- Cifali M. (1994), *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*, Paris, Presses universitaires de France.
- Depaepe, M. (1993), *Zum Wohl des Kindes ? Pädologie, pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik in Europe und den USA, 1890-1940*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Depaepe, M. (1998), «La recherche expérimentale en éducation de 1890 à 1940: les processus historiques sous-jacents au développement d'une discipline en Europe de l'Ouest et aux Etats-Unis», in Hofstetter R., Schneuwly B. (Ed.), *Le pari des sciences de l'éducation*, Bruxelles : De Boeck, 29-56.
- Drewek P., Lüth C. (Ed.) (1998), *Histoire des sciences de l'éducation*, Gent, CSHP.
- Friedrich J. (1998), «Philosophie, psychologie et pédagogie : un ménage à trois», in Hofstetter R., Schneuwly B., (Ed.), *Le pari des sciences de l'éducation*, Bruxelles, De Boeck, 57-76.
- Hofstetter R., Schneuwly B. (1997), «Les débuts de la pédagogie comme discipline universitaire : l'exemple de Genève, 1890-1916», in Le Dinh D. (Ed.), *L'avènement des sciences sociales comme disciplines académiques, XIXe-XXe siècles*, Les Annuelles n°8, Lausanne, Antipodes, 135-171.
- Hofstetter R., Schneuwly B. (Ed.) (1998), *Le pari des sciences de l'éducation*, Bruxelles, De Boeck.
- Keiner E. (1999), *Erziehungswissenschaft 1947-1990. Eine empirische und vergleichende Untersuchung zur kommunikativen Praxis einer Disziplin*, Weinheim, Deutscher Studien Verlag.
- Kiciman V. (2001), L'Institut Jean-Jacques Rousseau / Institut des sciences de l'éducation : «centre de recherches». Entre psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale (1912-1948), Mémoire de diplôme en Sciences de l'éducation, Université de Genève.
- Landenbergue-Gaschen N., Lussi V. (1999), L'évolution de la formation de l'enseignant spécialisé, du XIXème siècle à nos jours : entre formation spécifique et formation polyvalente. L'exemple genevois, Mémoire de licence en Sciences de l'éducation, Université de Genève.
- Le Dinh D. (Ed.) (1997), *L'avènement des sciences sociales comme disciplines académiques, XIXe-XXe siècles*, Les Annuelles N° 8, Lausanne, Antipodes.
- Lussi V., Muller C., Kiciman V. (2001), «Pédagogie et psychologie: les frontières mouvantes du développement des sciences de l'éducation à Genève (1912-1948)», in Hofstetter R., Schneuwly B. (Ed.), *Science(s) de l'éducation (19e-20e siècles). Entre champs professionnels et champs disciplinaires*, Berne, Lang [à paraître].
- Muller C., Hofstetter R., Schneuwly B., Kiciman V., Lussi V., Späni M. (2000), The disciplinary and academic constitution of sciences of education: the «prototype» of Institute Jean-Jacques Rousseau in Geneva, developments and limits (1911-1933), Education-line (electronic texts in education and training), <http://www.leeds.ac.uk/educol>.
- Ruchat M. (1999), «L'enfant arriéré, son psychologue et sa régente : Genève 1901-1911», *Archives de Psychologie*, vol. 67, 293-310.
- Späni M. (2001), «Zur Disziplingeschichte der Pädagogik in der Schweiz aus der Perspektive der Lehrstuhlentwicklung zwischen 1870-1955», in Hofstetter R., Schneuwly B. (Ed.), *Science(s) de l'éducation (19e-20e siècles). Entre champs professionnels et champs disciplinaires*, Berne, Lang [à paraître].
- Stichweh R. (1987), «Profession und Disziplinen. Formen der Differenzierung zweier Systeme beruflichen Handelns in modernen Gesellschaften», in Harney K., Jütting D., Koring B. (Ed.), *Professionalisierung der Erwachsenenbildung*, Bern, Lang, 210-267
- Tenorth H.-E. (1994), «Profession und Disziplin: zur Formierung der Erziehungswissenschaft», in Krüger H.-H., Rauenschenbach T. (Ed.), *Erziehungswissenschaft: die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche*, München, Juventa, 17-28
- Tenorth H.-E. (1998), «Les sciences de l'éducation en Allemagne. Un cheminement vers la modernité entre science, profession enseignante et politique», in Hofstetter R., Schneuwly B. (Ed.), *Le pari des sciences de l'éducation*, Bruxelles, De Boeck, 117-146.
- Tryphon A. (1998), «Bärbel Inhelder et le service psychopédagogique du canton de Saint-Gall», *Archives de Psychologie*, vol. 66, 189-198.
- Wagner P., Wittrock B. (1991), «States, institutions and discourses: a comparative perspective on the structuration of the social sciences», in Wagner P., Wittrock B., Whitley R. (Ed.), *Discourses on society. The shaping of the social science disciplines*, Dordrecht, Kluwer, 331-357.